

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS



Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade Domínio Cognitivo-Motor

*A Percepção dos Educadores de Infância e dos Professores do 1.º
Ciclo sobre a Importância das Expressões Artísticas em Crianças
Autistas no Contexto da Sociabilidade*

Sónia Andreia da Maia Ladeira

Lisboa, Setembro de 2012

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS



Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade Domínio Cognitivo-Motor

*A Percepção dos Educadores de Infância e dos Professores do 1.º
Ciclo sobre a Importância das Expressões Artísticas em Crianças
Autistas no Contexto da Sociabilidade*

Sónia Andreia da Maia Ladeira

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor sob a orientação da Professora Doutora Cristina Gonçalves

Lisboa, Setembro de 2012



“As crianças autistas têm, sim um fascínio que reside em parte no sentimento de que dentro delas quem sabe onde, deve haver uma chave que abrirá o tesouro escondido. O investigador hábil encontrará de facto um tesouro (...) mas este tesouro será cada dia de trabalho e o humanismo que pomos nele, nem sempre ouro! Em resposta à nossa dedicação estas crianças podem dar-nos a chave para a linguagem humana, que é a chave para a própria humanidade.”

John Wing (1976), citado por Fay (1993),
traduzido e adaptado por Melo, A.F. (1998)

ÍNDICE

ÍNDICE DE GRÁFICOS	7
RESUMO.....	9
ABSTRACT	10
INTRODUÇÃO	11
CAPITULO I – AUTISMO	12
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	12
1.1. PERTURBAÇÃO AUTISTA.....	12
1.2. EVOLUÇÃO DO CONCEITO AUTISTA	18
1.3. A CRIANÇA AUTISTA E A SOCIABILIDADE	21
1.4. CAUSAS.....	24
1.1.5 DIAGNÓSTICO	27
CAPITULO II – EXPRESSÕES ARTÍSTICAS.....	29
2.1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO	29
2.1.1 DEFINIÇÃO	29
2.1.2 EXPRESSÕES ARTÍSTICAS PARA CRIANÇAS AUTISTAS NO CONTEXTO DA SOCIABILIDADE	35
CAPITULO III – ENSINO PRÉ-ESCOLAR E 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO ...	38
3.1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO	38
3.1.1 ENSINO PRÉ-ESCOLAR	39
3.1.2 ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	41
CAPITULO IV – METODOLOGIA	43
4.1. OBJECTIVOS	43
4.2. HIPOTHESES	44
4.3. INSTRUMENTO	44
4.4. PROCEDIMENTO.....	45
4.5. AMOSTRA.....	45
4.5.1. SEXO DOS INQUIRIDOS	46
4.5.2. IDADE DOS INQUIRIDOS	47
4.5.3. FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS INQUIRIDOS.....	49

4.5.4. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DOS INQUIRIDOS	51
4.5.5. FORMAÇÃO E CONHECIMENTOS BASE NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	53
4.6. RESULTADOS.....	60
4.6.1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	60
4.6.2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	102
CONCLUSÃO.....	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112
ANEXO A.....	118

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sexo dos Inquiridos (Educadores de Infância).....	46
Gráfico 2 – Sexo dos Inquiridos (Professores do 1.º Ciclo).....	47
Gráfico 3 – Idade dos inquiridos (Educadores de Infância).....	48
Gráfico 4 – Idade dos inquiridos (Professores do 1.º Ciclo).....	49
Gráfico 5 – Habilitações Académicas (Educadores de Infância).....	50
Gráfico 6 – Habilitações Académicas (Professores do 1.º Ciclo).....	51
Gráfico 7 – Tempo de Serviço dos Educadores de Infância.....	52
Gráfico 8 – Tempo de Serviço dos Professores do 1.º Ciclo.....	53
Gráfico 9 – Situação dos inquiridos face à detenção de uma formação especializada em Educação Especial (Educadores de Infância).....	55
Gráfico 10 – Situação dos inquiridos face à detenção de uma formação especializada em Educação Especial (Professores do 1.º Ciclo).....	56
Gráfico 11 – Situação dos inquiridos face à necessidade de possuir formação na área da Educação Especial (Educadores de Infância).....	57
Gráfico 12 – Situação dos inquiridos face à necessidade de possuir formação na área da Educação Especial (Professores do 1.º Ciclo).....	58
Gráfico 13 – Conhecimento do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro (Educadores de Infância).....	59
Gráfico 14 – Conhecimento do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro (Professores do 1.º Ciclo).....	60
Gráfico 15 – O Autismo no domínio da sociabilidade (Educadores de Infância).....	61
Gráfico 16 – O Autismo no domínio da sociabilidade (Professores do 1.º Ciclo).....	62
Gráfico 17 – O Autismo no domínio da sociabilidade (Educadores de Infância).....	63
Gráfico 18 – O Autismo no domínio da sociabilidade (Professores do 1.º Ciclo).....	64
Gráfico 19 – O Autismo no domínio da sociabilidade (Educadores de Infância).....	65
Gráfico 20 – O Autismo no domínio da sociabilidade (Professores do 1.º Ciclo).....	66
Gráfico 21 – O Autismo no domínio da sociabilidade (Educadores de Infância).....	67
Gráfico 22 – O Autismo no domínio da sociabilidade (Professores do 1.º Ciclo).....	68
Gráfico 23 – O Autismo no domínio da sociabilidade (Educadores de Infância).....	69
Gráfico 24 – O Autismo no domínio da sociabilidade (Professores do 1.º Ciclo).....	70
Gráfico 25 – O Autismo no domínio da sociabilidade (Educadores de Infância).....	71
Gráfico 26 – O Autismo no domínio da sociabilidade (Professores do 1.º Ciclo).....	72
Gráfico 27 – O Autismo no domínio da sociabilidade (Educadores de Infância).....	73

Gráfico 28 – O Autismo no domínio da sociabilidade (Professores do 1.º Ciclo).....	74
Gráfico 29 – O Autismo no domínio da sociabilidade (Educadores de Infância).....	75
Gráfico 30 – O Autismo no domínio da sociabilidade (Professores do 1.º Ciclo).....	76
Gráfico 31 – O Autismo no domínio da sociabilidade (Educadores de Infância).....	77
Gráfico 32 – O Autismo no domínio da sociabilidade (Professores do 1.º Ciclo).....	78
Gráfico 33 – O Autismo no domínio da sociabilidade (Educadores de Infância).....	79
Gráfico 34 – O Autismo no domínio da sociabilidade (Professores do 1.º Ciclo).....	80
Gráfico 35 – Expressões Artísticas (Educadores de Infância).....	81
Gráfico 36 – Expressões Artísticas (Professores do 1.º Ciclo).....	82
Gráfico 37 – Expressões Artísticas (Educadores de Infância).....	83
Gráfico 38 – Expressões Artísticas (Professores do 1.º Ciclo).....	84
Gráfico 39 – Expressões Artísticas (Educadores de Infância).....	85
Gráfico 40 – Expressões Artísticas (Professores do 1.º Ciclo).....	86
Gráfico 41 – Expressões Artísticas (Educadores de Infância).....	87
Gráfico 42 – Expressões Artísticas (Professores do 1.º Ciclo).....	88
Gráfico 43 – Expressões Artísticas (Educadores de Infância).....	89
Gráfico 44 – Expressões Artísticas (Professores do 1.º Ciclo).....	90
Gráfico 45 – Expressões Artísticas (Educadores de Infância).....	91
Gráfico 46 – Expressões Artísticas (Professores do 1.º Ciclo).....	92
Gráfico 47 – Expressões Artísticas (Educadores de Infância).....	93
Gráfico 48 – Expressões Artísticas (Professores do 1.º Ciclo).....	94
Gráfico 49 – Expressões Artísticas (Educadores de Infância).....	95
Gráfico 50 – Expressões Artísticas (Professores do 1.º Ciclo).....	96
Gráfico 51 – Expressões Artísticas (Educadores de Infância).....	97
Gráfico 52 – Expressões Artísticas (Professores do 1.º Ciclo).....	98
Gráfico 53 – Expressões Artísticas (Educadores de Infância).....	99
Gráfico 54 – Expressões Artísticas (Professores do 1.º Ciclo).....	100
Gráfico 55 – Expressões Artísticas (Educadores de Infância).....	101
Gráfico 56 – Expressões Artísticas (Professores do 1.º Ciclo).....	102

RESUMO

Este trabalho visa saber a opinião dos Professores de 1.º Ciclo sobre a importância das Expressões Artísticas em Crianças Autistas no Domínio da Sociabilidade e fazer a comparação com a percepção dos Educadores de Infância.

Este trabalho é constituído por duas partes, sendo a primeira teórica e a segunda de carácter prático.

A primeira parte do trabalho desenvolvido é constituída por três capítulos.

No primeiro capítulo será feita uma abordagem ao Autismo no domínio da Sociabilidade, fazendo o enquadramento teórico,

No segundo capítulo, as Expressões Artísticas serão abordadas fazendo-se acompanhar de um enquadramento teórico.

Por último, no capítulo três é feita uma reflexão sobre o grupo docente, nomeadamente os Educadores de Infância e os Professores do 1.º Ciclo e o que representam nas suas áreas disciplinares, Pré-escolar e 1.º Ciclo respectivamente.

A segunda parte deste trabalho é composta por uma investigação empírica constituída por um estudo sobre a opinião dos Professores do 1º Ciclo e a respectiva comparação com a opinião dos Educadores de Infância acerca das temáticas anteriormente referidas.

Por fim será efectuada uma reflexão relativamente aos resultados obtidos e dos possíveis aspectos que possam contribuir para um melhor desenvolvimento no domínio da sociabilidade em crianças autistas.

Palavras-chave: Autismo, Sociabilidade, Expressões Artísticas, Ensino, Educadores de Infância, Professores do 1.º Ciclo.

ABSTRACT

This study aims to know the views of Teachers 1. Cylce on the importance of artistic expressions in Autistic Children in the Field of Sociability and make comparison with the perception of Kindergarten.

This paper consists of two parts, the first and second theoretical practical. The first part of the work consists of three chapters.

In the first chapter will be an approach to the field of Autism Sociability, making the theoretical framework. In the second chapter, the artistic expressions are discussed making was accompanied by a theoretical framework. Finally, in chapter three is a reflection on the educational group, including the Early Childhood Educators and Teachers 1. Cylce and what they represent in their subject areas, Kindergarten and 1. Cylce respectively.

The second part of this paper consists of an empirical investigation consists of a study on the views of teachers from the 1st cycle and its comparison with the opinion of Kindergarten about the themes mentioned above.

Finally a discussion will be made regarding the results obtained and the possible aspects that can contribute to a better development in the field of sociability in autistic children.

Keywords: Autism, Sociability, Artistic Expressions, Education, Early Childhood Educators, Teachers 1. Cylce.

INTRODUÇÃO

“A educação artística é uma urgência democrática e deve ser proposta a todos em cada estágio de escolaridade. É um elemento essencial da construção do eu e da troca com o outro, ela permite a descoberta da própria identidade e da sua relação com o mundo.”

Sara Aleixo (cultkitsch.org)

O presente trabalho insere-se no âmbito da dissertação do Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor.

A escolha do tema deste projecto é fruto de um fascínio pessoal pelas crianças autistas devido à sua forma objectiva, prática e racional de ser e de estar na vida e também de uma vertente da minha formação inicial, Licenciatura em Educação de Infância, que está directamente ligada às expressões artísticas. Neste sentido, reconhecemos a importância que as actividades de expressão artística têm no nosso desenvolvimento como pessoas.

A pertinência deste trabalho decorre da importância que as expressões artísticas podem assumir no desenvolvimento de uma criança autista, nomeadamente no domínio da sociabilidade.

Este trabalho é constituído por duas partes, sendo a primeira teórica e a segunda de carácter prático.

A primeira parte do trabalho desenvolvido é constituída por três capítulos. No primeiro capítulo será feita uma abordagem ao Autismo no domínio da Sociabilidade, fazendo o enquadramento teórico. No segundo capítulo, as Expressões Artísticas serão abordadas fazendo-se acompanhar de um enquadramento teórico. Por último, no capítulo três é feita uma reflexão sobre o grupo docente, nomeadamente os Educadores de Infância e os Professores do 1.º Ciclo e o que representam nas suas áreas disciplinares, Pré-escolar e 1.º Ciclo respectivamente.

A segunda parte deste trabalho é composta por uma investigação empírica constituída por um estudo sobre a opinião dos Educadores de Infância, dos Professores do 1.º Ciclo e a comparação entre ambas acerca das temáticas anteriormente referidas.

Por fim será efectuada uma reflexão relativamente aos resultados obtidos e dos possíveis aspectos que possam contribuir para um melhor desenvolvimento no domínio da sociabilidade em crianças autistas.

CAPITULO I – AUTISMO

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. PERTURBAÇÃO AUTISTA

O Autismo é basicamente uma síndrome comportamental com início nos primeiros anos de vida, descrito pela presença de um desenvolvimento acentuadamente anormal ou deficitário da interacção e comunicação social e um repertório muito restrito de actividades e interesses. Estima-se que a sua incidência seja em cerca de 4-5/10.000 nascimentos com um predomínio para o sexo masculino de 4:1.

Segundo vários autores, nem todas as crianças autistas são iguais, pelo facto de estas diferenciarem-se nas suas características e no grau. É possível identificar autistas que apresentam inteligência e fala intactas, normalmente tal verifica-se na Síndrome de Asperger, que é o grau mais leve de autismo. Outros autistas denunciam um atraso mental, mutismo ou sérios atrasos no desenvolvimento da linguagem. Ou ainda, há aqueles que parecem fechadas e distantes ou presos a comportamentos restritos e rígidos padrões de comportamento.

O Autismo é um síndrome, geralmente conhecido como sendo um problema que se denuncia através de um alheamento da criança ou adulto em relação ao mundo exterior, estando na maioria do tempo centrado em si mesmo, o que consequentemente desenvolve lacunas graves nas relações afectivas com o meio envolvente. A maioria das crianças não fala e, quando falam, é comum verificar-se uma ecolália, que consiste na repetição de sons ou palavras, uma inversão pronominal, entre outras. Nestes casos, o seu comportamento assenta basicamente em actos repetitivos e estereotipados, existindo uma ausência de tolerância a mudanças de ambiente, dando preferência a um contexto inanimado. Neste sentido, pode-se dizer que, o conceito autismo assenta no isolamento e auto-concentração das crianças. Uma característica que é comum a todo o autista é a incapacidade inata para estabelecer relações afectivas, bem como para responder aos estímulos do meio, assim como a interpretação das expressões das emoções.

“As características essenciais da Perturbação Autística são a presença de um desenvolvimento acentuadamente anormal ou deficitário da interacção e comunicação social e um repertório acentuadamente restritivo de actividades e interesses.”

Manual de Investigação e Estatística das
Perturbações Mentais (DSM IV-TR) (2002)

De acordo com a DSM IV-TR (2002), a perturbação autista pode aparecer antes dos três anos de idade devido a um atraso ou funcionamento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas: interacção social, linguagem usada na comunicação social, jogo simbólico ou imaginativo. Segundo o manual, não existe tipicamente um período de desenvolvimento normal, embora em cerca de 20% dos casos os pais tenham feito referência a um desenvolvimento relativamente normal durante um ou dois anos. Nestas situações, descrevem uma regressão no desenvolvimento da linguagem, normalmente manifestada por uma paragem da fala depois de a criança já ter adquirido cinco a dez palavras.

Segundo a DSM-IV, existem critérios a ter em conta para que uma criança seja diagnosticada com perturbação autística. Ou seja, é necessário que a criança, num diagnóstico, perfaça um total de 6 (ou mais) itens de (1), (2) e (3), com pelo menos 2 de (1), e 1 de (2) e (3).

(1) Défice qualitativo na interacção social, manifestado pelo menos por duas das seguintes características:

- défice significativo no uso de vários comportamentos não verbais, tais como contacto visual directo, expressão facial, posturas corporais e gestos para regular a interacção social;
- incapacidade para desenvolver relações com os pares, adequadas ao nível de desenvolvimento;
- falta de espontaneidade em partilhar com os outros prazeres, interesses ou objectivos;
- incapacidade de retorno de acções sociais ou emocionais.

(2) Défices qualitativos na comunicação, manifestados pelo menos por uma das seguintes características:

- atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem oral (não se verificando qualquer tentativa de compensar através de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímica);
- uso estereotipado ou repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática;
- incapacidade em iniciar e desenvolver situações de jogo realista

espontâneo, variado, ou de jogo social, imitativo adequado ao nível de desenvolvimento.

(3) Padrões de comportamento, interesses e actividades restritivas e estereotipados, que se manifestam pelo menos por uma das seguintes características:

- preocupação constante por um ou mais padrões estereotipados e restritivos de interesses que resultam anormais, quer na intensidade, quer no objectivo;
- adesão inflexível a rotinas ou rituais específicos, não funcionais;
- maneirismos motores estereotipados e repetitivos (por exemplo: sacudir ou rodar as mãos ou dedos ou movimentos complexos de todo o corpo),
- preocupação persistente com partes de objectos.

Na perspectiva da Classificação Internacional de Doenças, 10.^a edição (CID-10), o autismo é um transtorno global do desenvolvimento caracterizado por um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos e apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. Para além disso, o transtorno faz-se acompanhar normalmente de numerosas outras manifestações inespecíficas, como por exemplo, fobias, perturbações de sono ou da alimentação, crises de birra ou agressividade (auto-agressividade).

De acordo com a Sociedade Americana de Autismo, este síndrome é definido como sendo uma desordem desenvolvimental vitalícia e com perturbações em “competências físicas sociais e de linguagem”.

Para Frith (1989), o autismo é uma deficiência mental específica que afecta qualitativamente as interações sociais recíprocas, a comunicação não-verbal e a verbal, em que a actividade imaginativa expressa-se através de um repertório restrito de actividades e de interesses.

Segundo Manuela Cunha Pereira (s.d.), a palavra autismo advém do grego “autos” que significa “próprio”, seguido do sufixo “ismo” que remete para uma ideia de orientação ou estado, o substantivo autismo indica “Patu sensu”, uma condição ou estado de alguém que apresenta tendência para o alheamento da realidade exterior, a par de uma atitude de permanente concentração em si próprio.

Manuela Cunha Pereira, defende que o autismo é uma perturbação global do desenvolvimento infantil que vai evoluindo com o passar da idade. Para Manuela Pereira,

o bebé com autismo apresenta características muito diferentes dos outros bebés, como mostrar indiferença pelas pessoas e pelo ambiente, ou ter medo de objectos. Também é possível verificar problemas de alimentação e de sono, assim como chorar sem razão aparente ou pelo contrário, nunca chorar. Ao crescerem, Manuela Pereira, defende que uma criança autista entre os 2 e os 5 anos de idade apresenta comportamentos mais óbvios como não falar ou ao falar utiliza ecolália ou inverte os pronomes. No entanto, há crianças que até falam correctamente mas não conseguem utilizá-la como forma de comunicação, demonstrando também lacunas na interacção social e nos interesses.

Tendo em consideração o Portal dos Psicólogos-PSICOLOGIA.com.pt (2009), pode-se dizer que as características da perturbação autista consistem no desenvolvimento acentuado anormal ou mesmo deficitário da interacção e comunicação social e um repertório acentuadamente restrito de actividades e interesses. No entanto, esta perturbação varia com o nível de desenvolvimento e da idade cronológica.

Ainda de acordo com este portal, é frequente a criança autista apresentar um défice acentuado no que diz respeito à utilização dos diversos comportamentos não verbais, como por exemplo o contacto ocular, a expressão facial, a postura corporal e os gestos reguladores da interacção social. De um modo geral, as crianças autistas tendem a demonstrar pouco ou nenhum interesse na criação de amizades, na medida em que possuem uma grande dificuldade na compreensão das convenções na interacção social. Neste sentido, os autistas dão preferência às actividades solitárias, na medida em que conseguem facilmente prescindir das outras crianças (incluindo irmãos), não demonstrando qualquer noção de necessidades dos outros, chegando mesmo a não perceber o mal-estar das outras pessoas. O défice na linguagem é uma característica frequente em muitos casos, prejudicando as aptidões verbais e não verbais, podendo mesmo chegar a verificar-se um atraso ou mesmo uma ausência na linguagem oral. Mesmo nos autistas que apresentam uma maior capacidade linguística, existe uma incapacidade em iniciar ou até manter uma conversa com o outro. Nestes casos, o volume, a entoação, a velocidade, o ritmo ou a acentuação podem apresentar características anormais, fazendo com que a criança prefira envolver-se em jogos simples de imitação ou rotinas infantis.

Como já foi referido anteriormente, as crianças autista apresentam comportamentos padrões, interesses e actividades restritas, repetitivos e estereotipados.

As crianças autistas, têm tendência para apresentar um nível da linguagem receptiva (compreensão da linguagem) inferior ao da linguagem expressiva (vocabulário). No que diz respeito ao seu comportamento, é possível observar-se respostas agressivas

a estímulos sensoriais devido à existência de hipersensibilidade aos sons e ao contacto físico, assim como à luz e aos cheiros. No entanto, também se pode verificar o contrário, ou seja, o fascínio por outros estímulos.

Estas crianças também se caracterizam pela alteração na alimentação (dieta limitada), no sono (acordar durante a noite), no humor e afecto (risos e choros sem razão ou até mesmo ausência de reacções emocionais); assim como a ausência de medo, perigos reais e, por outro lado, um receio excessivo a objectos inofensivos.

É possível verificar também, em situações de desconforto e desconhecidas, uma mudança de comportamentos auto-agressivos (bater com a cabeça, morder as mãos, dedos ou pulsos).

No domínio da interacção social também se verifica um défice acentuado onde se constata a dificuldade em acariciar, assim como a ausência do contacto visual, de respostas fisionómicas e de resposta à voz dos pais.

No que diz respeito aos aspectos neurobiológicos, o comportamento autista tem sido denunciado nas patologias clínicas do lobo temporal, explicando com isso, o défice perceptivo, emocional e cognitivo. Não obstante, as regiões associadas ao lobo temporal encontram-se estreitamente ligadas aos sistemas sensoriais associativos frontais, parietais e límbico (PSICOLOGIA.com.pt).

Na óptica de Bryna Siegel (2008), o autismo é uma perturbação do desenvolvimento que afecta múltiplos aspectos da forma como uma criança vê o mundo e aprende a partir das suas experiências. As crianças com autismo não manifestam o interesse habitual na interacção social. A atenção e a aprovação dos outros não têm a importância que habitualmente assumem para as crianças em geral. Neste sentido, o autismo não resulta numa absoluta ausência de desejo de pertença, mas sim na relativização desse desejo. Segundo esta autora, o autismo é reconhecido no grupo de perturbações colectivamente designadas de Perturbações Globais do Desenvolvimento (PGD). No entanto, para Bryna Siegel, existem outras perturbações que se encontram intimamente relacionadas com o autismo, tais como a Síndrome de Asperger, Síndrome do X Frágil, Síndrome de Rett e a Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância. No passado foram usadas diferentes designações para o autismo e assim como para as perturbações com ele relacionadas. Neste sentido, surgiu PGD para descrever o autismo bem como as perturbações a ele associadas.

De acordo com a National Society for Autistic Children, o autismo é “ (...) *uma incapacidade no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave, durante toda a vida.*” Gauderer (1993).

Leo Kanner (1943), citado por Marques, C. (2000), descreve o autismo como sendo uma perturbação do desenvolvimento psicológico que afecta directamente a forma como os autistas percebem as emoções, as expressões e acções dos outros.

Pode-se verificar ao longo de todo o texto que o conceito Autismo não é consensual, pois existem várias definições do mesmo, no entanto, as suas características são consensuais.

Greenspan, baseando-se na “escala de Creack”, defende que uma criança autista apresenta dificuldades significativas em agrupar-se, comporta-se como se fosse surda, não age perante situações novas, demonstra ausência de medo em situações de perigo, dificuldade em aceitar novas aprendizagens, recurso de gestos para indicar determinadas necessidades, riso sem motivo aparente, ausência de afectividade, hiperactividade acentuada, desvio do olhar directo, roda e vira objectos incansavelmente, revela afecto na presença de objectos especiais, joga por meio da repetição e apresenta um comportamento isolado e retraído.

Para o pediatra Mário Cordeiro (2007), o autismo é uma anomalia congénita, ou seja, surge durante a formação do bebé *in utero*, e que afecta algumas áreas da função cerebral. A palavra autismo vem do grego, da palavra «auto», significando «fechado sobre si mesmo». Segundo Cordeiro, existem quatro grandes áreas de problemas:

- dificuldade na interacção social e nas relações interpessoais, designadamente a nível de interpretação e expressão das emoções;
- problemas acentuados na comunicação verbal e não verbal;
- comportamentos repetitivos, interesses obsessivos e estreitamento da visão da vida e das actividades;
- insegurança face a tudo o que altere a rotina.

Tendo em conta que estas áreas são a base para uma boa comunicação e relação com os outros, desde a família à sociedade em geral, pode-se entender bem que são deficiências que, facilmente, se podem tornar em *handicaps*, alterando profundamente a qualidade de vida da criança e dos pais, designadamente o seu futuro.

Para Mário Cordeiro as crianças com autismo apresentam um desinteresse pelas outras pessoas, não respondendo quando se chama pelo seu nome e evitando o contacto «olhos nos olhos». A falta de compreensão das diversas formas de expressão que acompanham a fala, como a expressão visual, leva a que a criança se feche no mundo dela, com total falta de empatia. Destaca também como sendo características de uma criança autista, a atracção pelos movimentos repetitivos e rotativos; a diminuição da sensibilidade à dor; uma sensibilidade exagerada ao som, toque, ou outros estímulos

sensoriais levando a um desagrado quando as pessoas (até mesmo os próprios pais) tentam estabelecer algum contacto físico como pegar, acariciar ou até dar mimo.

1.2. EVOLUÇÃO DO CONCEITO AUTISTA

O termo Autismo, derivou da palavra grega “autos”, que significa “próprio”, traduzindo uma orientação ou um estado. Pode ser definido como uma condição ou estado de uma pessoa que aparentemente se encontra “invulgarmente absorvida em si”.

No passado, as definições e as perspectivas defendidas acerca desta perturbação, foram diversificadas.

Inicialmente, os primeiros sinais do termo Autismo aconteceram por Bleuler (1911), onde estava ligado à esquizofrenia, pertencendo ao campo das psicoses. Nesse contexto, o Autismo era designado de “dissociação psíquica”, que se referia à prevalência da emoção sobre a percepção da realidade.

Nesta época, o autismo era muitas vezes confundido com algum tipo de esquizofrenia infantil ou outras doenças mentais.

Kanner, como psiquiatra pediátrico, verificou em 1943 ligeiros ou até mesmo graves défices na capacidade linguística, assim como, a ausência de criatividade ou imaginação devido à incapacidade de abstracção.

Kanner publicou um estudo denominado “Autistic Disturbances of Affective Contact” (Distúrbio Autísticos do Contacto Afectivo) em que descrevia o estado clínico de onze crianças. Sendo assim, Kanner definiu este grupo de crianças com as seguintes características:

- frequência de comportamentos estereotipados e ritualistas;
- dificuldades num grau variado do desenvolvimento da linguagem;
- ansiedade pela manutenção do mesmo estado das coisas;
- relação estranha e obsessiva com objectos;
- mutismo ou linguagem mas sem intenção comunicativa efectiva;
- boa capacidade de memorização mecânica.

Mais tarde, em 1946, Kanner referiu ecolália, mais conhecida por “fala de papagaio”, assim como uma linguagem extremamente literal, o uso estranho da negativa,

inversão pronominal e outras perturbações da linguagem.

Após algumas reflexões, este psiquiatra em 1949 define o “Autismo Infantil Precoce”, caracterizando-o pela grande dificuldade no contacto com as pessoas, assim como um desejo obsessivo de preservar as coisas e as situações. No autismo infantil precoce verifica-se também uma ligação especial aos objectos. Além da existência de uma linguagem sem função comunicacional, constata-se também uma inversão pronominal, neologismos e metáforas.

Entretanto, inúmeros estudos e pesquisas foram realizadas por Kanner desde a sua primeira identificação, que têm vindo a ser uma ajuda preciosa na determinação do conjunto de critérios aceites pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e que se encontram registados no CID-10 (International Classification of Disease-version 10) e no DSM IV (Diagnostical Statistical Manual – version 4) desenvolvido pela Associação Americana de Psiquiatria – APA (APA, Apud Peeters, 1998).

Ambos os sistemas de diagnóstico apresentam critérios baseados em três áreas que são consideradas fulcrais no diagnóstico do autismo; que são a interacção social, comunicação (verbal e não verbal) e comportamental.

É importante ressaltar, também, o trabalho de Hans Asperger. Em 1944, surge com a definição de Asperger. Asperger descrevia as crianças com características semelhantes muito semelhantes às do autista, só que num grau mais leve, onde se constata picos de inteligência e linguagem desenvolvida, distinguindo com isso Asperger de Autismo. Actualmente, o termo “Síndrome de Asperger” é reservado para as raras crianças autistas quase normais, inteligentes e com capacidades verbais.

Todavia, as reflexões da conceitualização do quadro autístico continuaram.

Ajuriaguerra (1973), enquadra o Autismo Infantil nas psicoses infantis, onde estas são caracterizadas como sendo um transtorno da personalidade que depende de uma desordem da organização do Eu e da relação da criança com o mundo circundante, designada por “conduta inapropriada” frente à realidade.

Em 1976, Ritvo fala num problema de desenvolvimento colocando as crianças autistas como possuidoras de défices cognitivos. A detecção dos défices é feita a partir do momento em que ocorrem os primeiros sinais observáveis, e pelas suas “características comportamentais” como distúrbios de percepção, distúrbios de desenvolvimento nomeadamente no domínio motor, linguístico e social, distúrbio de relacionamento social caracterizado pela pobreza no contacto através do olhar, ausência do sorriso social, aparente aversão ao contacto físico, desinteresse por jogos, ansiedade exagerada, assim como distúrbios da fala e da linguagem. Este autor ressalta que a síndrome autista seria

decorrente de uma patologia do Sistema Nervoso Central tendo uma visão organicista do quadro autista.

Lorna Wing (1976) defende que as crianças com autismo apresentam défices específicos em três domínios: social, linguagem e comunicação, pensamento e comportamento. Mais tarde estas lacunas defendidas por Wing, passaram a ser designadas por “Tríade de Wing”. No domínio social, Wing afirma que o desenvolvimento social é perturbado, diferente dos padrões usuais, especificamente o desenvolvimento interpessoal. Sendo assim, a criança autista pode isolar-se mas também pode interagir só que de forma estranha, fora dos padrões habituais. No que diz respeito à linguagem e comunicação, Wing considera que a comunicação quer verbal quer não verbal apresenta lacunas. Relativamente ao domínio do pensamento e do comportamento, as crianças autistas demonstram rigidez do pensamento e do comportamento e fraca imaginação social. Refere também a existência de comportamentos ritualistas e obsessivos, dependência de rotinas, atraso intelectual e também ausência de jogo imaginativo.

No final dos anos setenta, Wing, Hermelin e O' Connor (1978) citados por Marques (2000) sugeriram a existência de um problema central em todos os autistas, que era uma tríade de incapacidades – “Tríade de Lorna Wing”, nomeadamente no domínio social denunciando uma incapacidade ao nível da interacção social com os outros, no domínio da comunicação demonstrando lacunas na comunicação verbal e não verbal e no domínio da imaginação, em que verifica-se uma incapacidade ao nível das capacidades lúdicas e imaginativas.

Ritvo, em 1976, apresenta uma mudança radical relativamente ao Espectro do Autismo, fazendo referência a problemas de desenvolvimento, nomeadamente défices cognitivos nas crianças autistas. A partir deste momento, a patologia passa a ser definida de acordo com a idade em que se dá o aparecimento e também pelas características que evidenciam o nível do seu comportamento.

Em 1990, Gilberg considera o Autismo como sendo uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas, com um distúrbio no desenvolvimento sendo este caracterizado por um défice na interacção social, fazendo denotar uma incapacidade de se relacionar com o outro, normalmente combinado com défices de linguagem e alteração de comportamento.

Correia (1999) define-o como sendo um problema neurológico que afecta a percepção, o pensamento e a atenção traduzido numa desordem do desenvolvimento vitalícia que se manifesta nos três primeiros anos de vida.

Nielsen, em 1999 refere que o autismo é essencialmente um problema neurológico

ou cerebral e que se caracteriza por decréscimo da comunicação e das interações sociais. O autismo é definido como sendo uma desordem psiquiátrica em que o indivíduo se recolhe dentro de si próprio, não respondendo a qualquer factor externo exibindo indiferença ao meio que o rodeia. O mesmo autor, citando Gillingham (1995) afirma que a Autism Society of America define o autismo “como uma desordem desenvolvimental vitalícia com perturbações em componentes físicas, sociais e de linguagem”.

Na generalidade, todos os sistemas coincidem em considerar uma pessoa com síndrome de autista quando esta apresenta limitadas condutas verbais e comunicativas, exibição de um manuseamento repetitivo e ritualizado de objectos, lacunas nas suas relações sociais, assim como comportamentos estereotipados e uma auto-estimulação.

Actualmente, a definição do conceito Autismo está na DSM IV-TR (2002) (como foi referenciado no capítulo 1.1) e na 10.^a Classificação Internacional de Doenças Mentais – CID-10, onde enquadra o autismo na categoria “Transtornos Invasivos do Desenvolvimento”, caracterizados por anormalidades qualitativas na interacção social, nos padrões da comunicação e por um repertório de interesses e actividades restritas e estereotipadas.

1.3. A CRIANÇA AUTISTA E A SOCIABILIDADE

As crianças com autismo são conhecidas pelas sérias incapacidades em reconhecer os sinais emocionais e sociais, fazendo com que esta não saiba reagir perante estas situações. No entanto, e em alguns casos, após trabalho intenso, a criança com autismo pode ser capaz de identificar “feliz” num rosto sorridente, no entanto não lhe é possível identificar a emoção subjacente.

Esta ausência de empatia em relação ao outro, pode causar sofrimento e levar os outros a olharem para a criança como sendo cruel ou fria. Para além da incapacidade de interpretar emoções nos outros, também lhes é, em muitos casos, difícil expressar-se emocionalmente.

No entanto, não existem garantias de que a criança com autismo tenha menos emoções que as outras pessoas.

Bryna Siegel (2008) salienta que a criança com autismo, em comparação com as outras crianças, demonstra uma falta de aptidão mais vincada e persistente para se relacionarem com os outros.

Rita Jordan (2000), defende que o seu comportamento, muitas vezes, demonstra que os seus sentimentos são frequentemente fortes, têm é dificuldade em se aperceberem das suas emoções a um nível explícito, dificultando com isso o seu controle. Segundo Rita Jordan, este facto pode significar que a expressão das suas emoções assume um carácter primitivo, provocando com isso crises explosivas.

De acordo com Rita Jordan, a criança com autismo demonstra dificuldade em se comportar de forma espontânea e criativa devido ao facto de esta não possuir a noção do conceito do eu, neste caso do seu ego, impedindo com isso, a capacidade de sentir as experiências, não sabendo a razão do que acontece, mas apenas que de facto acontece.

No que diz respeito à aquisição de competências, a criança autista demonstra pouca ou nenhuma compreensão social. O “comportamento social” define-se pelo prazer da companhia de outros e pela capacidade de iniciar comportamentos sociais dentro dos diferentes contextos. Perante tudo o que já foi referido, é fácil perceber que este comportamento não se verifica numa criança com autismo, tendo como consequência o surgimento de problemas adicionais no ensino e aprendizagem. No entanto, o ensino de competências sociais é fulcral para que se verifique uma melhor aceitação de determinadas situações com as quais será confrontada ao longo da vida, como por exemplo, o simples acto de aceitar e retribuir abraços da mãe.

De uma forma geral, a criança autista é retraída e fechada em si própria, no entanto é de realçar que quanto mais leve for grau de autismo, menos dificuldades ela apresenta na socialização.

A criança com autismo, salvo raras excepções, não tem por hábito partilhar brinquedos ou requer a atenção de um adulto. Para ela, o outro é apenas um “agente”, sem qualquer interesse pela sua perspectiva. No entanto, são capazes de notar a perspectiva visual da outra pessoa, embora não ocorra de forma espontânea sendo incapazes de partilhar a perspectiva conceptual dessa outra pessoa. Não compreendem a comunicação, logo, não percebem que aquilo que dizem ou exteriorizam por gestos deve ser dirigido a alguém. É frequente encontrar crianças com autismo a murmurar consigo próprias ou a dirigir mensagens para salas vazias.

As crianças com autismo são por norma pouco espontâneas na brincadeira na medida em que, ao contrário das outras crianças, não conseguem aprender através da imitação, provocando com isso o agravamento das dificuldades por natureza já existentes ao nível emocional e social. Esta dificuldade, de acordo com Rita Jordan, compromete seriamente a capacidade de reconhecer os papéis sociais, a partilhar interesses e actividades, não sendo capaz de sentir e de representar os dramas emocionais da vida.

Outra característica é o afastamento físico, em que como foi referido anteriormente, provoca o afastamento das pessoas, fechando-se em si próprias, na medida em que a criança autista não sabe com se relacionar com os outros, e porque têm tendência para se focar em actividades auto-centradas e estereotipadas. Por vezes, não é fácil saber qual a melhor resposta a estas situações, no entanto, Rita Jordan defende que se o adulto assumir uma postura condescendente, realizando actividades estruturadas, onde a criança compreende o que fazer, como e quando terminar; é possível que a criança consiga responder de forma mais positiva.

De acordo com os autores Carol, Lola e Bev Strom (2010), a criança com autismo, pode apresentar os seguintes comportamentos emocionais e sociais:

- ser incapaz de identificar e decodificar as expressões faciais, os tons de voz e reacções não verbais;
- não responder quando é chamado pelo seu nome;
- desconhecer gestos sociais como acenar e sorrir;
- evitar contacto visual com os outros, usá-lo de forma desajustada, exibir um olhar fixo ou distante, ou mesmo não estabelecer qualquer contacto;
- reagir de forma desadequada às situações (por exemplo, rir quando alguém se magoa);
- demonstrar capacidades lúdicas limitadas assim como no envolvimento nas actividades de lazer;
- demonstrar medos excessivos, quase irracionais face a situações novas;
- ficar perturbada, manifestando resistência no caso de mudança nos seus horários, mobiliário novo e todas as outras alterações que influenciam a sua rotina diária;
- levar muito tempo a relacionar-se com os adultos da família e com outras crianças;
- preferir brincar sozinha;
- não exteriorizar uma normal ansiedade junto de estranhos;
- exibir movimentos aleatórios, tais como vaguear sem rumo certo assim e movimentos repetitivos;
- demonstrar pouco ou nenhum reconhecimento de relação causa/efeito;
- não demonstrar empatia ou consciência dos sentimentos dos outros;
- ser agressiva e/ou apresentar comportamentos destrutivos em relação a si própria e as outras pessoas;
- ter acessos de fúria sem razão aparente;

- não ter desenvolvido o conceito posse/propriedade.

1.4. CAUSAS

Nos anos 40 e 50, acreditava-se que o autismo tinha como causa lacunas na interacção da criança com os pais. Desde aí, assistiram-se a várias teorias sem base científica e de inspiração psicanalítica que culpabilizava os pais, nomeadamente as mães, por não saberem dar respostas afectivas aos seus filhos. Hoje em dia, está provado que a relação entre filhos e pais nada tem a ver com o aparecimento das perturbações do espectro autista. A criança pode ser autista independentemente dos pais, raça, cultura ou classe social.

A causa ou as causas do autismo permanecem desconhecidas, no entanto, na actualidade tudo indica que estas passam pela componente genética.

Segundo Pilar de Quinhones-Levy (1999), tem variando desde as hipóteses iniciais de Kanner de “culpabilização dos pais e da família” até ao conceito actual da existência de um síndrome autista.

Segundo Manuela Cunha Pereira, a partir dos anos sessenta, a investigação científica mostrou a existência de um factor genético multifactorial e de diversas causas orgânicas relacionadas com a sua origem, sendo estas diversas e reflectem a diversidade das pessoas com autismo:

- a existência de genes candidatos, ou seja, uma predisposição genética para o autismo;
- factores pré-natais como rubéola materna, hipertiroidismo;
- factores peri-natais como prematuridade, baixo peso ao nascer, infecções graves neonatais, traumatismo de parto.

Ainda segundo Manuela Pereira, as crianças autistas apresentam com alguma frequência epilepsia, assim como, anomalias nas estruturas (cerebelo, hipocampus, amígdala) e funções cerebrais.

Na actualidade, a síndrome autista é considerado como sendo uma alteração orgânica do desenvolvimento, de etiologia diversa, tendo um componente genético crucial, determinado por diversos estudos em gémeos e famílias e pela comprovação da presença de doenças genéticas bem definidas.

Pilar de Quinhones-Levy destaca essencialmente dois factores possíveis para

explicar o autismo:

Factores Genéticos

Após estudos realizados de DNA em famílias, gémeos monozigóticos e em indivíduos adoptados, é possível descrever três tipos de associação genética:

1. Agregação familiar do autismo

Segundo os estudos, a prevalência do autismo em irmãos ronda cerca de 2-8%. No caso de gémeos, os monozigotos demonstram uma frequência de 36-91%, ao passo que nos dizigóticos andarà à volta de 0-24%.

Os estudos de ligação genética no autismo são escassos e ainda inconclusivos, no entanto têm sido realizados vários estudos no intuito de identificar os genes candidatos, onde foi identificada, entre outros, uma associação entre o autismo e o locus possuindo o gene da hidroxilase da tirosina.

Por seu lado, Cook e col (1997), através do seu estudo salienta que o promotor do gene transportador de serotina é transmitido preferencialmente dos pais para o filho, no entanto, ao longo de todo o estudo não conseguiu encontrar evidência de ligação entre o autismo e o gene HTT.

2. Agregação familiar com outras alterações do comportamento

No estudo feito com famílias de doentes autistas foi possível identificar nos seus membros de anomalias cognitivas e/ou sociais, alterações do comportamento, dificuldades de aprendizagem e deficiência mental, para além da presença de perturbações de humor, psicoses e/ou depressões.

3. Associação do autismo a doenças genéticas bem definidas

Dependendo dos estudos, a percentagem de doenças orgânicas, principalmente as que atingem o sistema nervoso central, ligadas à síndrome autística varia entre 10 e 59%. As doenças encontradas com mais frequência são: a síndrome de X frágil (8%) e a esclerose tuberosa (8-11%).

O autismo surge associado a outras patologias como a deficiência mental moderada ou grave (67-88%) e a depressão (9-35%).

No autismo é mais frequente verificar crises convulsivas do que na população em geral, sendo estas mais frequentes durante a infância e principalmente na adolescência.

No entanto, não existe uma crise convulsiva típica do autismo. A epilepsia é considerada uma parte integrante das manifestações clínicas da disfunção cerebral no autismo.

Factores Pré-Natais e Perinatais

O ambiente pré-natal e perinatal, para além dos factores genéticos, têm tido um papel importantíssimo no esclarecimento da múltipla etiopatogenia da síndrome autista. A idade dos pais de autistas no momento do nascimento da criança, a ordem e mês de nascimento também são considerados como sendo factores etiológicos.

Para Rita Jordan, o autismo assenta numa base genética, no entanto, defende que este não é provocado por nada que os pais possam ter ou não feito. Ao contrário do que possa parecer, os pais de uma criança autista têm manifestado igual afectividade e carinho que todos os outros pais. No entanto, a possibilidade de um factor genético no autismo faz com que alguns pais de crianças com autismo possam sentir algumas das dificuldades sentidas pelos filhos, embora a um nível muito mais moderado.

Mário Cordeiro defende que de não se consegue chegar a uma conclusão sobre as causas do autismo, na medida em que existem diferentes doenças relacionadas com esta síndrome, logo, surgem causas diferentes.

No entanto, refere que está presente uma componente ambiental e genética. No caso de se ter um filho autista, a probabilidade de um segundo ter a doença é de um em vinte, um valor muito superior ao da população em geral.

Os estudos da neurociência confirmaram modificações na composição e no funcionamento do cérebro. Por outro lado, outros estudos admitem haver uma deficiência dos neurotransmissores e de substâncias como a serotonina que facilitam a passagem dos estímulos e da informação entre os neurónios. Ou seja, independentemente da causa, verifica-se a existência de uma comunicação deficitária entre as várias áreas do cérebro, nomeadamente entre as áreas do pensamento, comunicação, da razão e da emoção.

1.1.5 DIAGNÓSTICO

O estabelecimento do diagnóstico do autismo, ainda não é consensual gerando com frequência alguma discordância.

Ao contrário do que se defendia nos anos 40, actualmente o conceito Autismo abrange um conjunto de características mais extensas. Sendo assim, é possível ver o autismo como sendo a “expressão sintomática final” de uma perturbação cerebral, provocada por diversos tipos de danos manifestando-se de forma diferente, dependendo do grau e sintomatologia.

Desta forma, o diagnóstico diferencial do autismo tem como ponto de partida o comportamento.

Actualmente, algumas incertezas relativamente à definição desta patologia têm surgido entre alguns investigadores, criando uma preocupação em tornar este conhecimento claro e universal.

Geralmente, são utilizados um dos dois sistemas clínicos de diagnóstico de forma a clarificar este problema.

Um é constituído por diversas definições, elaboradas pela Associação Americana de Psicologia (APA) onde se encontram divulgadas no Manual de Diagnóstico e de Estatística das Perturbações Mentais (DSM). Estas definições têm sofrido algumas mudanças ao longo dos anos, tal como é possível verificar no Quadro I.

Definições	DSM.III (1980)	DSM III-R (1987)	DSM-IV (1994)
Nome da perturbação	Autismo Infantil	Distúrbio Autista	Distúrbio Autista
Indício	Antes dos 30 meses	Durante a 1ª e a 2ª infância	Início antes dos três anos e atraso ou desvio em pelo menos uma das áreas: interacção social, linguagem comunicativa e jogo simbólico
Comportamento	Ausência marcante de respostas face aos outros	Alteração qualitativa da interacção social (5 critérios de exclusão).	Alteração qualitativa da interacção social (pelo menos 2 de 4 critérios).

Linguagem e Comunicação	Deficits notórios no desenvolvimento da linguagem. Fala, quando presente, com padrões peculiares.	Alteração qualitativa na comunicação verbal e não verbal e no jogo imaginativo.	Alteração qualitativa na comunicação (pelo menos 1 de 4 critérios possíveis)
Actividades e Interesses	Respostas bizarras a vários aspectos do ambiente	Reportório de actividades e interesse restrito	Padrão de comportamentos, interesses e actividades, restritas e estereotipado (pelo menos 1 de 4 critérios)
Crítérios de Exclusão	Ausência de delírios, alucinações e incoerência típicas da esquizofrenia.	Nada estabelecido	-Síndrome de Rett -Perturbação desintegrativa da infância - Síndrome de Asperger

Quadro I – Evolução do conceito do Diagnóstico (DSM-APA)

O segundo sistema provém da Organização Mundial da Saúde (OMS), e da Classificação Internacional das Doenças (CID-10, OMS, 1993).

Em ambos os sistemas é defendido que a condição base para o diagnóstico do autismo se baseia essencialmente em três perturbações essenciais para o desenvolvimento: limitações na interacção social recíproca, limitações na comunicação recíproca (verbal e não verbal) e, por fim, limitações na capacidade de imitação.

Para ser possível realizar um diagnóstico é necessário que a criança manifeste défices claros nas principais áreas: interacção social, comunicação e comportamento.

Por norma, são os pais os primeiros a notar algo de diferente na criança, no entanto um diagnóstico de autismo só é seguro se for realizado por volta dos três anos de idade. Posteriormente a criança deverá ser encaminhada para um profissional especializado, onde será feito o despiste final.

CAPITULO II – EXPRESSÕES ARTÍSTICAS

2.1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1.1 DEFINIÇÃO

“Não obstante as grandes expressões criativas terem sido produzidas por um escasso número de pessoas, a criatividade é uma característica essencial da existência humana”

(Vygostky, 1991)

A arte existe desde que há indícios do Homem na Terra. Segundo Umberto Eco (2006), questionar a arte é o mesmo que questionar o mundo.

A pintura, a dança, o canto, a escrita, a escultura, assim como o teatro, entre outros, sempre estiveram presentes de forma activa no curso da história evolutiva do Homem, na medida em que lhe é inato, sendo assim uma potencialidade que vem sendo utilizada para as mais diversas finalidades.

“Nascemos inacabados, mas abertos a determinadas marcas dos outros e do Mundo.”

Barahona Fernandes (1967)

Pedagogos e peritos em educação defendem que a expressão criadora é a própria infância.

A criança representa-se mediante aquilo que cria. O desenho, a pintura, assim como outras formas de expressão artística, constituem uma linguagem própria, da qual a criança se serve para exteriorizar o que sente e o sabe sobre o mundo.

A necessidade natural que a criança tem de se exprimir e de comunicar sensações corporais, sentimentos de alegria, tristeza e serenidade, desejos, ideias, curiosidade e experiências, um conjunto de factos emotivos, obriga a que o educador ajude a criança a exprimir-se pela pintura, desenho, música, teatro, dança ou por qualquer outra expressão.

Para vários autores, as experiências artísticas passam, em primeiro lugar, por intermédio dos nossos sentidos. Neste sentido, é fulcral o despertar da sensibilidade, A Percepção dos Educadores de Infância e dos Professores do 1.º Ciclo sobre a Importância da 29 Expressões Artísticas em Crianças Autistas no Contexto da Sociabilidade

desde a primeira infância para as coisas que as crianças tocam, descobrem, vêem, ouvem e sentem. É importante que se estimule o mais possível a sensibilidade aos sentidos da criança, na medida em que tal permitirá ajudá-la nas futuras vivências.

É também consensual, para vários teóricos e pedagogos, que a experiência artística pode ser vivida através de três formas distintas: através da execução onde é possível aplicar uma diversidade de técnicas, através da criação onde se vai criar, fazer algo novo e, por fim, através da apreciação onde se estabelece contacto com obras de outros.

Perante tudo o que foi referido acerca das expressões artísticas, é essencial concluir que estas não são, de modo algum, fúteis e desprovidas de conhecimento e aprendizagem, antes pelo contrário, estas são um espaço perfeito à aquisição e consolidação de aprendizagens concretas e específicas, sendo com isso, e indiscutivelmente, merecedoras de todo o respeito e seriedade por parte de todos os envolvidos,

As Expressões Artísticas são, de uma forma sintetizada, uma forma de arte, uma forma de se expressar utilizando uma área artística, quer seja a plástica, dramática, música, etc.

“A expressão plástica da criança revela uma linguagem gráfica e cromática com características próprias da sua expressão pessoal.”

(Rodrigues, 2002)

Para muitos, a expressão plástica é um dos meios que a criança encontra de forma imediata para se comunicar, permitindo-lhe utilizar a sua mente, as suas mãos, reagir ao que vê, ouve sente ou toca.

A expressão plástica é um dos meios mais característicos que permite à criança não só observar e manipular a matéria de forma criativa, assim como, de comunicar ao exterior a sua particular visão do meio envolvente, a sua aquisição permanente de noção e a necessidade de partilhar com os outros o seu estado emocional.

De acordo com vários autores, a área de expressão plástica engloba o grafismo, pintura, manipulação ou construção. Esta, visa desenvolver a motricidade, a inteligência, sociabilidade e criatividade.

Todas as actividades de expressão plástica levam a criança a descobrir-se a si própria na acção e na sua realização, assim como despertar o seu sentido estético.

Por sua vez, o desenho, permite dar a conhecer a criança e o seu desenvolvimento

quer no campo perceptivo-motor, quer intelectual, afectivo. Este, permite o desenvolvimento de toda uma linguagem simbólica que posteriormente poderá resultar em duas situações distintas: uma aprendizagem de figuras e símbolos que prefigurem a escrita, e por outro, uma aprendizagem das formas e cores.

“A expressão, a necessidade e o desejo de criar e representar tudo aquilo que se quer, de uma forma artística, a revelação de experiências por meio da expressão plástica, deve estar acima do desenvolvimento de quaisquer técnicas. Toda a mecânica da arte é secundária, (...) uma vez despertada a curiosidade e a vontade de se expressar, a própria criança, a longo prazo, pedirá mais informações” (Sousa, 2003).

Relativamente às actividades de construção e manipulação, elas são múltiplas, dando destaque à modelagem em plasticina, pasta de farinha, barro, pasta de papel, etc; assim como a “bricolage” e a colagem.

De uma forma geral, todas as actividades de expressão plástica conseguem dar resposta ao interesse imediato da criança permitindo com isso, o desenvolvimento cognitivo, orientação espacial e temporal, noções matemáticas, assim como a imaginação e a criatividade.

Para Mahylda Bessa (1970), as actividades que envolvem expressões artísticas, nomeadamente a expressão plástica são muito mais que o desenvolvimento de habilidades da criança, na medida em que esta, quando espontânea, recorre a todo o seu ser.

Sendo assim, as Artes Plásticas têm recebido diversas finalidades: ocupar tempo livre da criança no intervalo entre outras duas actividades, criar momentos de tranquilidade no meio envolvente, assim como servir a psicoterapia.

No entanto, ainda segundo esta autora, o que se pretende é que as artes plásticas sejam aproveitadas e reformuladas constituindo actualmente a filosofia da educação pela arte.

Segundo a mesma autora, tal facto deve-se em grande parte, a Viktor Lowenfeld e Herbert Read, na medida em que desenvolveram a fundamentação teórica e a orientação prática, fazendo referência à expressão livre. Esta é considerada uma tendência natural de comunicação que se manifesta através de todo o trabalho espontâneo, onde a criança projecta e revela o essencial da sua própria personalidade.

De acordo com Alcídio M. de Souza (1974), a criança, através da sua própria experiência criadora, pode e deve ser levada a apreciar a permanente influência da Arte na vida.

Para vários autores, a expressão plástica é um meio de comunicação capaz de

levar a criança a reproduzir, em suporte material, as ideias que esta idealiza.

Quando observamos uma criança a pintar, estamos perante um diálogo entre o EU e o quadro que constrói. A criança pinta para se exprimir, este é um acto espontâneo, natural. A criança representa à sua maneira o mundo em que vive, se bem que ao crescer, muitas destas qualidades de artista espontâneo fiquem perdidas.

De acordo com o estudo da evolução gráfica da criança, que vai desde a garatuja até ao ênfase do realismo visual, realizado por vários estudiosos, é possível a partir do desenho conhecer melhor a criança assim como as suas capacidades e lacunas, diagnosticar deficiências ou atrasos mentais. A arte infantil, nomeadamente o desenho, tem potencial para ser um teste tradutor da evolução ou maturação das aptidões intelectuais, perceptivas e motoras da criança. Na actualidade, o desenho da figura humana Goodenough-harris (1963), é visto como sendo uma prova projectiva, na medida em que através do desenho a criança pode denunciar as suas necessidades, emoções e algumas características da sua personalidade.

“ A expressão dramática é um dos meios mais valiosos e completos de educação. A amplitude da sua acção, abrangendo quase todos os aspectos importantes do desenvolvimento da criança e a grande diversificação de formas que pode tomar, podendo ser regulada conforme os objectivos, as idades e os meios de que se dispõe, tornam-na por excelência a principal forma de actividade educativa. (...)”

(Sousa, 2003)

A expressão dramática tem a particularidade de pôr em acção a totalidade da pessoa, privilegiando, a partir de actividades lúdicas, o desenvolvimento e uma aprendizagem global: cognitiva, afectiva, sensorial, motora e estética.

Segundo Pierre Leenhardt (1997), a expressão dramática é essencialmente a capacidade de exprimir a realidade representando-a, dando-a a conhecer, tendo a particularidade de serem seres humanos que encarnam de um modo sensível e vivo outros seres humanos cuja existência é apenas imaginária, dando com isso origem à expressão «o actor mete-se na pele da personagem».

Pierre faz ainda referência ao facto de a maioria dos jogos verbais, solitários ou colectivos da criança (variando segundo a idade), apresentam claramente um carácter dramático, pelo facto de estes se basearem numa visão imaginária da realidade.

“A expressão dramática é um dos meios mais valiosos e completos de educação. A amplitude da sua acção, abrangendo quase todos os aspectos importantes do desenvolvimento da criança e a grande diversificação de formas que

pode tomar, podendo ser regulada conforme os objectivos, as idades e os meios de que se dispõe, tornam-na por excelência a principal forma de actividade educativa. (...). O objectivo principal desta forma de educação é a expressão, ou seja, o estimular da criança para que se expresse livremente todos os seus sentimentos, desejos e tensões interiores”.

Alberto B. Sousa in “Educação pela Arte e Artes na Educação”, 2.º vol.

A expressão dramática abarca todos os meios que permitem a expressão livre de sensações e emoções, conseguindo com isso, libertar especialmente a parte mais presa, esquecida, reprimida e desvalorizada.

O jogo dramático é considerado uma actividade que permite o desencadeamento de gestos, movimentos, posturas, mímicas, dança, sons, provocados pela voz ou qualquer outra forma de execução como as palavras, atitudes, comportamentos individuais ou colectivos, assim como o contacto físico.

De acordo com Roger Callois, a expressão dramática é uma espécie de jogo simbólico não espontâneo, que põe a criança em contacto consigo mesmo e com as suas sensações, em que assenta na estimulação de imagens, imaginação sensações e de sentidos.

Os contos tradicionais e de fadas são também excelentes estimuladores de dramatização livre e espontânea, na medida em que desenvolvem na criança a criatividade tornando-se mais comunicativa, estimulando a sua socialização.

Através do imaginário, do maravilhoso a criança tem a oportunidade de crescer afectivamente, ultrapassando em muitas situações traumas de uma educação mais repressiva.

Carl Jung (1920) referiu que os contos constituem um material discreto para as projecções necessárias a uma individualização correcta.

“A nossa herança cultural encontra expressão nos contos de fadas e através deles é comunicado às crianças.”

(Bruno Bettelheim, s.d.)

“ A música deve ser considerada uma verdadeira 'linguagem de expressão', parte integrante da formação global da criança. Deverá ela estar colaborando no desenvolvimento dos processos de aquisição do conhecimento, sensibilidade, criatividade, sociabilidade e gosto artístico. Caso contrário, perder-se-á na forma de simples actividade mecânica, com a mera reprodução de contos sem a interacção da

criança com o verdadeiro momento de criação musical.”

(Publicação Série Idéias n.º 10. São Paulo: FDE, 1992)

O gosto pela música é algo natural, intrínseco na criança. Elas gostam de cantar e de ouvir música assim como de ouvir o ruído da água que corre ou o canto de uma ave.

A música é considerada uma linguagem universal, completa, na medida em que é puramente intuitiva e, para alguns, o modo de expressão por excelência da espontaneidade.

É impossível ignorar a importância da música na formação do homem, pelo simples facto de esta fazer parte da essência do ser humano.

As canções populares características da nossa cultura musical dão à criança a noção de que existiu um passado, contribuindo para a nossa identidade.

Conhecendo outras melodias tradicionais de outros países, a criança apercebe-se da existência de outras culturas diferentes da dela, despertando na criança a simpatia e solidariedade por seres humanos que não conhece.

As rodas, a dança, a ginástica rítmica, fazem parte da expressão musical, e são importantes pois desenvolvem sentimentos colectivos e autocontrolo, disciplinam movimentos do corpo, os gestos e as atitudes e contribuem para uma harmonia corporal e afectiva.

Voz, corpo e instrumentos formam um todo, sendo a criança solicitada a utilizá-los de forma integrada, harmoniosa e criativa.

Segundo as Orientação Curriculares para a educação pré-escolar, a expressão musical assenta essencialmente num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente onde posteriormente vai aprendendo a identificar e a produzir, tendo como base os diversos aspectos que caracterizam os sons: intensidade (forte/fraco), timbre (modo de produção), duração (longos/curtos), chegando posteriormente à audição interior, ou seja, à capacidade de reproduzir mentalmente fragmentos sonoros.

Nesta perspectiva, pode-se dizer que a expressão musical está intimamente relacionada com a educação musical que tem em conta, na idade pré-escolar, cinco eixos fundamentais: escutar cantar, dançar, tocar e criar.

A dança, sendo vista como forma de ritmo produzido pelo corpo permite que a criança exprima o que sente em relação à música, criando formas de movimento, ajudando a aprender a movimentar-se seguindo a música. A dança também pode ser uma aliada no desenvolvimento de trabalho de grupo, onde este é criado com uma

finalidade comum.

“Arte é a expressão mais pura que há para a demonstração do inconsciente de cada um. É a liberdade de expressão, é sensibilidade, criatividade, é vida.”

(Jung, 1920)

2.1.2 EXPRESSÕES ARTÍSTICAS PARA CRIANÇAS AUTISTAS NO CONTEXTO DA SOCIABILIDADE

Como é sabido e regra geral, as crianças autistas apresentam dificuldades ao nível da comunicação e da socialização.

Neste sentido, e de acordo com o professor António Araújo e José Santos, as expressões artísticas, como a expressão plástica, musical e dramática permitem à criança desenvolver-se ao nível da expressão, socialização, podem ajudar a ultrapassar comportamentos ritualistas e compulsivos, para elevar a auto-estima. Para que tal processo tenha resultados positivos é imprescindível ter sempre em consideração as “limitações” de cada criança autista.

Defendem também que o trabalho repetido e a estimulação contínua nesta área permitirá o progresso das capacidades da criança autista ao nível pessoal e social.

O trabalho das artes com crianças autistas de uma forma geral, é fulcral para que a criança se possa desenvolver e reconhecer. No fundo, um dos objectivos das expressões é aumentar e engrandecer a qualidade do ser.

Para vários autores, as expressões artísticas permitem à criança autista resgatar o potencial criativo e imaginário por mais pequeno que seja, aumentando assim, a sua integração e socialização através da arte e do lúdico. Estas permitem também, aliviar o stress e a ansiedade, o que vai fazer com que a criança consiga um melhor controlo da sua agressividade.

A expressão plástica permite à criança autista a utilização e manipulação de materiais diversificados permitindo com isso a dessensibilização do contacto.

Na expressão dramática, as sessões de trabalho devem ser curtas, tendo sempre em conta as capacidades e ritmo de cada um.

As técnicas de expressão dramática são consideradas, por muitos pedagogos, instrumentos pedagógicos que permitem trabalhar na criança autista a auto consciencialização, autoconhecimento e desenvolvimento.

A expressão musical permite trabalhar a criança autista ao nível corporal, sensitivo, afectivo ou comportamental. Esta estimula a criança a comunicar ou a relacionar-se com outra pessoa.

De uma forma geral, todas as actividades que englobem expressões artísticas têm benefícios para a criança autista no domínio da sociabilidade mas não só.

Os jogos dramatizados, as danças, a realização de desenhos de forma partilhada, a técnica do espelho, a modelagem, todas elas obrigam a criança a estabelecer contacto visual ou até mesmo físico com o outro. A exploração de materiais, a criação de algo novo, a sensação de conquista desenvolve em muito a sua autoconfiança perante si e o mundo que o rodeia, sentimento esse que é fundamental para que a criança autista consiga aceitar melhor o desafio do contacto com o outro, conseguindo com isso, diminuir as crises de ansiedade e de agressividade. Evidentemente, e estando a falar de crianças autistas, estas actividades têm obrigatoriamente que ser adaptadas e ajustadas às características da criança, e serem realizadas por etapas, tendo sempre em atenção quais as suas necessidades e interesses.

A investigação nestes domínios é complexa e relativamente nova, estando a despertar interesse de diferentes profissionais. No entanto, esse interesse tem vindo a focalizar-se essencialmente nas terapias que têm como base todas as áreas anteriormente referidas, que estão ao dispor no ensino regular, que caracterizam as expressões artísticas, só que numa vertente terapêutica, passando para a responsabilidade exclusiva do terapeuta. Dentro de um amplo campo de terapias as que desenvolvem actividades de expressões artísticas são: Arteterapia, Musicoterapia.

Segundo a Sociedade Portuguesa de Arteterapia (S.P.A.T.), a Arteterapia é um método de tratamento psicológico que assenta essencialmente na interacção entre o sujeito (criador), o objecto de arte (criação) e o terapeuta (receptor). Este método exige o recurso à imaginação, ao simbolismo e a metáforas, que facilitam a comunicação e o desenvolvimento da expressão emocional significativa.

Nos autistas, a Arteterapia assenta essencialmente no objectivo de promover uma forma de expressão simbólica, não verbal, assim como desenvolver um processo de autoconhecimento, auto estima, aprendizagem, expandindo com isso os seus recursos físicos, emocionais e cognitivos.

“A Arte-terapia baseia-se na crença de que o processo criativo envolvido na actividade artística é terapêutico e enriquecedor da qualidade da vida das pessoas... Por meio do criar Arte e do reflectir sobre os processos e os trabalhos artísticos resultantes, as pessoas podem ampliar o conhecimento de si e dos outros, aumentar a auto-estima,

lidar melhor com os sintomas, stress e experiências traumáticas, desenvolver recursos físicos, cognitivos e emocionais e desfrutar do prazer vitalizador do fazer artístico.” (Ferraz, 2009)

De acordo com a Associação Portuguesa de Investigação Educacional (APIE), a Musicoterapia é uma ciência paramédica, que recorre à música e aos seus elementos constituintes (ritmo, melodia, harmonia). Neste método também se verifica o recurso aos movimentos, expressão corporal, dança e a qualquer outra forma de comunicação verbal ou não verbal. Na Musicoterapia, a utilização de todos estes recursos tem fins terapêuticos. Na criança autista, o objectivo fulcral desta prática é essencialmente facilitar e promover a comunicação, o relacionamento, a aprendizagem, a mobilização, a expressão e a organização; atendendo sempre às necessidades físicas, emocionais, mentais, sociais e cognitivas que cada criança apresenta.

A música é um meio de comunicação que promove a estimulação das habilidades sócio-comunicativas, bem como da interacção social. Também inibe estereotipias e ecolalias, assim como favorece o contacto visual e táctil e a aceitação de alterações na rotina.

“(...) complexo som-ser humano-som, por forma a utiliza o som, o movimento e a música, com o intuito de abrir canais de comunicação no ser humano, para produzir efeitos terapêuticos, psicoprofilácticos e de reabilitação no mesmo e na sociedade” (Ferraz, 2009)

CAPITULO III – ENSINO PRÉ-ESCOLAR E 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

3.1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

“O termo Educação é como um poliedro de muitas faces (...). Assim podemos dizer que a educação tem uma dimensão social, uma dimensão racional, uma dimensão cultural, uma dimensão política, uma dimensão artística (...), uma dimensão ética (...).” (Cabanas, 2002)

Partindo desta perspectiva é fundamental que a educação seja vista como sendo o resultado de uma acção praticada, na qual devem ser criadas as condições necessárias para que a criança se desenvolva em todas as dimensões e em todas as áreas do saber.

A educação deve estar ao acesso de qualquer criança independentemente da idade, do meio social, cultural e económico em que está inserida.

“A educação escolar é uma das práticas sociais mediante as quais se ajuda a desenvolver todas as capacidades pessoais, num determinado contexto cultural e social.” (Alonso, 1996)

Para tal, a educação pré-escolar é fundamental para um bom desenvolvimento da criança.

Segundo a Lei-Quadro n.º 5/97 de 10 de Fevereiro, artigo 2, que consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo, “A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida.”.

Desta forma, depreende-se que o processo educativo não é um acto isolado, mas sim, um resultado da interacção e comunicação entre o contexto familiar, meio escolar e social, em que ambos os contextos contribuem de igual forma para o desenvolvimento harmonioso e completo da criança.

“O desenvolvimento do homem simultaneamente nos planos físicos e intelectuais, proporcionando-lhe uma cultura que lhe permita compreender o mundo em que vive e reflectir sobre os problemas do seu tempo. Ao mesmo tempo que pretende o desenvolvimento das faculdades individuais do futuro cidadão”. (Proença, 1999)

Neste sentido, é crucial que “se criem as condições necessárias para que as crianças aprendam a aprender” (Ministério da Educação, 1997), ou seja, que a educação deve ser vista como uma acção dinâmica, onde a criança é um ser activo com a oportunidade de conhecer, concretizar e experimentar tudo o que deseja.

A educação é a chave que permite abrir a porta para o conhecimento e desenvolvimento de uma sociedade em constante evolução.

Para tal, cabe ao educador/professor a grande responsabilidade de saber fazer crescer. A escola dos dias de hoje, não se limita ao trabalho curricular mas também, tal como refere Luís Pardal “ A escola é, de facto, um poderoso agente de formação.” (Pardal, 1993) onde a totalidade de cada um é fruto de uma articulação entre o cognitivo, o afectivo, o social e o motor.

“O ensino pode proporcionar um a óptima e gratificante carreira a todos aqueles que sejam capazes de responder aos desafios intelectuais e sociais que coloca. (...) A tarefa de educar a juventude é demasiado importante e complexa para ser deixada inteiramente à mercê dos progenitores ou das estruturas informais de tempos passados. A sociedade moderna necessita de escolas dotadas de professores especializados que estejam aptos a ensinar e a socializar as crianças (...).” (ARENDS, 1995)

3.1.1 ENSINO PRÉ-ESCOLAR

“Quando as crianças brincam / e eu as oiço brincar, /qualquer coisa em minha alma / começa a se alegrar.” (Fernando Pessoa, 1933)

Ser-se educador é, em primeira instância, ser-se apaixonado pela idade mais feliz da vida do ser humano. Nestas idades, a criança é o centro das atenções e é-lhe dado todo o direito de crescer e viver de forma livre e digna.

É para elas que o educador foca toda a sua atenção. De forma individual ou colectiva, o educador tem consciência que tem nas suas mãos um ser inacabado mas consciente, sabedor e ansioso por aprender, crescer e sentir-se grande.

O educador, deve ser acima de tudo, uma pessoa de um grande envolvimento afectivo e pessoal, exigindo uma reflexão e formação constante. É necessário saber observar, avaliar e reflectir, tal como de estudar, ler, de conhecer as teorias e metodologias. É crucial que o educador tenha consciência de que cada criança é um ser único, com características próprias, para que possa ajustar a sua prática a cada criança.

É fundamental que a relação que se cria seja à base de laços afectivos que envolvem o respeito, a confiança, afecto, união e amizade. O educador deve conseguir olhar para o grupo como um todo sem descuidar das especificidades de cada criança

individualmente.

“Se o aluno não tem sede de conhecimentos, se não tem qualquer desejo pelo trabalho que se lhe apresenta, será na mesma trabalho perdido “empurra-lhe” pelos ouvidos as demonstrações mais eloquentes. É como se estivesse a falar com um surdo”. (Freinet, 1973)

Desta forma é necessário não descuidar de observar a motivação ou a falta dela nas crianças.

“O cultivo e a expressão da individualidade se opõem à imposição de cima para baixo; a actividade livre se opõe à disciplina externa, (tal como) aprender por experiência (surge) em oposição à aprendizagem através de textos e professores. A aquisição de habilidades e técnicas como meio para atingir fins que correspondem às necessidades diretas e vitais do aluno (surge) em oposição à sua aquisição através de exercício e treino.” (Dewey, 2010)

Mais do que ensinar a ler ou a escrever é necessário que a criança seja ensinada, por ela própria, a encontrar os caminhos para atingir os seus objectivos. O acto de brincar é estimulante para que essa aprendizagem se desenvolva. Ao contrário de antigamente em que o brincar era visto como algo inútil e fútil, nos dias de hoje é visto para além do lúdico puro, sendo também considerado fundamental para o desenvolvimento social, afectivo, cognitivo e emocional da criança.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “adoptar uma pedagogia organizada e uma pedagogia organizada e estruturada não significa introduzir na educação pré-escolar certas práticas “tradicionais” sem sentido para as crianças, nem menosprezar o carácter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens, pois o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige também esforço, concentração e investimento pessoal.” (Ministério da educação, 1997)

Ser educador passa por apoiar a criança quando ela assim o necessita, tala como encorajá-la a fazer as suas próprias escolhas, incentivá-la a levar a cabo os seus projectos e a interagir com os outros, tendo sempre presente a importância de respeitar e aceitar a criança tal e qual como ela é.

Desta forma, o educador promove a construção da sua identidade e do equilíbrio entre o intelectual, o emocional, o ético e o pedagógico.

É também importante que se criem condições para reabilitar o brincar, pois no jardim de infância é possível fazê-lo, “porque é com outras crianças que a criança brinca, conversa, troca ideias, constrói e expande a sua cultura.” (Ferreira, 2004)

3.1.2 ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O 1.º Ciclo do Ensino Básico rege-se pelos programas estabelecidos pelo Ministério da Educação, estando estes estruturados por três grandes objectivos gerais:

- criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade;
- proporcionar a aquisição e domínio de saberes;
- desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.

A estrutura curricular do 1.º Ciclo é composta por quatro áreas. A área curricular disciplinar (português, matemática, estudo do meio, expressões), a área curricular não disciplinar (área de projecto, estudo acompanhado e formação cívica), a área curricular de frequência facultativa (educação moral e religiosa) e as actividades de enriquecimento (carácter facultativo).

No 1.º Ciclo, a estrutura curricular baseia-se em princípios que defendem que as aprendizagens devem ser activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras. Para tal, é crucial que o professor tenha sempre presente a importância das suas acções e de que estas devem ter em conta o respeito pelas diferenças individuais, pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno, a valorização das experiências escolares e não escolares, assim como a consideração pelos interesses e necessidades individuais, promovendo o estímulo às interacções e às trocas de experiências e saberes.

No “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” estão identificadas as competências que se pretende alcançar no final da Educação Básica em cada área curricular.

“Considera-se da maior importância para a qualidade do ensino e da aprendizagem que os professores e educadores de cada nível e/ou ensino analisem as metas que antecedem e as que dão continuidade à aprendizagem dos alunos num dado momento, tendo em conta, respectivamente, os ciclos ou níveis anteriores e seguintes àquele em que trabalham.” (Ministério da Educação, 2010)

De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, o papel de um professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico passa por se aquele que “ (...) desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.”

Desta forma, o professor por um lado, tende a desenvolver um trabalho de articulação com outros docentes, agrupamento e outras entidades envolvidas no contexto escolar, e por outro, promover a autonomia dos alunos, com o intuito de serem capazes de aprender de forma independente dentro e fora da escola; assim como promover o interesse e o respeito por outros povos, estimulando a participação activa dos alunos na construção e prática de regras de convivência.

Segundo Vasconcelos (1990), é possível comparar um profissional da educação a um jardineiro que cuida do crescimento das suas crianças à imagem de uma planta, ou compará-lo a um viajante, que guia a criança até à sua própria aprendizagem facultando-lhe instrumentos para explorar o caminho do conhecimento. Deste ponto de vista, o professor é, nem mais nem menos, que o condutor de aprendizagens e fomentor de experiências enriquecedoras, mas para tal deve estar em permanente busca, estar comprometido e solidário com o seu projecto, com a sua missão, onde a criança é uma missão.

CAPITULO IV – METODOLOGIA

Os professores devem na sua profissão seguir uma atitude de investigação de acordo com “ (...) o seu próprio ensino”, ou seja, devem possuir “uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática” (Stenhouse, 1975 citado por Alarcão, 2001). Desta forma, e segundo Stenhouse um professor deve investigar sobre o que ensina.

Seguindo esta linha de pensamento, está-se presente uma perspectiva de profissional reflexivo tal como refere Zeichner (1993, citado por Nunes, 2000), “a reflexão é um processo que ocorre antes e depois da acção e, em certa medida, durante a acção (...)”.

No âmbito da investigação educacional, são diversas as possibilidades e opções metodológicas. A escolha depende da natureza do problema a estudar. Desta forma, considerou-se importante e ajustado seguir uma metodologia de investigação quantitativa recorrendo à análise estatística descritiva através da construção de um questionário.

4.1. OBJECTIVOS

O presente trabalho tem como objectivo verificar a percepção que os professores e educadores Têm sobre a importância que as expressões artísticas tem em crianças autistas no contexto da sociabilidade e posteriormente proceder à sua comparação.

O autismo é muito falado e todos conhecem a palavra, mas poucos já lidaram de perto com uma criança autista, e nem toda a comunidade escolar está ciente das suas lacunas ao nível da sociabilidade, assim como a influência que as expressões artísticas podem ter ou não no desenvolvimento das mesmas.

Neste sentido, julgou-se pertinente estudar as perspectivas que os educadores/professores têm sobre a influência das expressões artísticas nas crianças autistas no domínio da sociabilidade.

Assim sendo, optou-se por realizar um questionário a educadores do pré-escolar e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, visto serem as duas primeiras etapas no mundo da educação. Será interessante também perceber até que ponto as duas classes de docentes se encontram de acordo face ao tema em questão.

4.2. HIPOTHESES

Tendo presente os objectivos definidos e feita uma breve revisão bibliográfica, foram colocadas as seguintes hipóteses:

Hipótese 1 – Na perspectiva dos professores e educadores de infância, quanto mais actividades de expressão artística forem realizadas, maior é a sociabilidade das crianças com autismo.

Variável Independente – Aplicação de actividades artísticas no contexto de ensino-aprendizagem.

Variável Dependente – Grau de sociabilidade percebido pelos docentes/educadores.

Hipótese 2 – Na perspectiva dos professores e educadores de infância, quanto mais actividades de expressão artística as crianças com autismo tiverem, melhor qualidade de vida elas terão.

Variável Independente – Aplicação de actividades artísticas no contexto de ensino-aprendizagem.

Variável Dependente – Grau de qualidade de vida percebido pelos docentes/educadores.

Hipótese 3 – Na perspectiva dos professores e educadores de infância, quanto mais expressões artísticas as crianças com autismo tiverem, melhor será o seu relacionamento na escola.

Variável Independente – Aplicação de actividades artísticas no contexto de ensino-aprendizagem.

Variável Dependente – Grau de relacionamento na escola percebido pelos docentes/educadores.

4.3. INSTRUMENTO

Para verificação das hipóteses e de forma a procurar atingir o objectivo proposto, procedeu-se ao recurso ao instrumento quantitativo. Para tal, foi preparado um questionário (Anexo I), composto apenas por perguntas fechadas.

A Percepção dos Educadores de Infância e dos Professores do 1.º Ciclo sobre a Importância da Expressões Artísticas em Crianças Autistas no Contexto da Sociabilidade 44

Está dividido em quatro partes, sendo a primeira referente à identificação do inquirido.

A segunda parte refere-se ao Autismo no Domínio da Sociabilidade, enquanto que, a terceira parte aborda apenas as Expressões Artísticas. Por fim, a quarta parte questiona a importância das Expressões Artísticas nas Crianças Autistas no Domínio da Sociabilidade.

Para tal foi solicitada a colaboração dos Educadores de Infância e dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico que procederam ao seu preenchimento.

4.4. PROCEDIMENTO

O questionário foi aplicado durante os meses de Setembro e Outubro de 2011, a Educadores de Infância que na sua maioria, leccionam em alguns Jardins de Infância do distrito de Viseu e Évora, assim como a pessoas individuais (formação em Educação de Infância) um pouco por todo o país e durante os meses de Julho e Agosto de 2012 a Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico que na sua maioria leccionam em escolas do 1.º Ciclo pertencentes a Agrupamentos de Escolas essencialmente do distrito de Viseu mas também um pouco por todo o país.

Para tal, foi solicitada autorização nas direcções das escolas para que o mesmo fosse aplicado, onde posteriormente se procedeu à sua recolha.

É importante salientar que, para os respondentes pertencentes ao Pré-escolar foram distribuídos 80 questionários, dos quais apenas 51 se obtiveram resposta. Relativamente ao 1.º Ciclo foram distribuídos 140 questionários, no entanto, apenas 114 foram recolhidos.

Foi feito um préteste ao questionário e as respostas foram obtidas confidencialmente.

4.5. AMOSTRA

A amostra corresponde à parte I do questionário, no total de 165 sujeitos, 51 sujeitos representantes do Pré-Escolar a leccionar nos distritos de Viseu e Évora e 114 sujeitos representantes do 1.º Ciclo do Ensino Básico pertencentes a Agrupamentos de

Escolas essencialmente do distrito de Viseu mas também um pouco por todo o país.

4.5.1. SEXO DOS INQUIRIDOS

Na amostra referente aos educadores de infância, 48 sujeitos são do género feminino (94,12%) e 3 do género masculino (5,88%).

Género					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Feminino	48	94,1	94,1	94,1
	Masculino	3	5,9	5,9	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

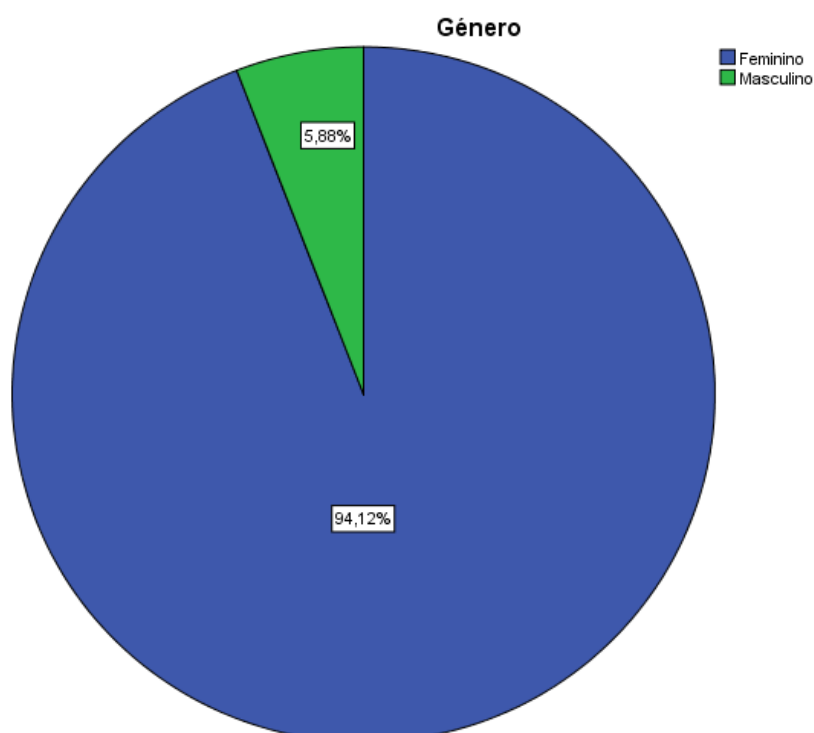


Gráfico 1 – Sexo dos Inquiridos (Educadores de Infância).

Na amostra relativamente aos professores do 1.º Ciclo, 91 sujeitos são do género feminino (79,82%) e 23 do género masculino (20,18%).

Perante os resultados pode-se verificar que na amostra referente ao 1.º Ciclo existe um maior equilíbrio entre os géneros.

Gênero					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Feminino	91	79,8	79,8	79,8
	Masculino	23	20,2	20,2	100,0
	Total	114	100,0	100,0	

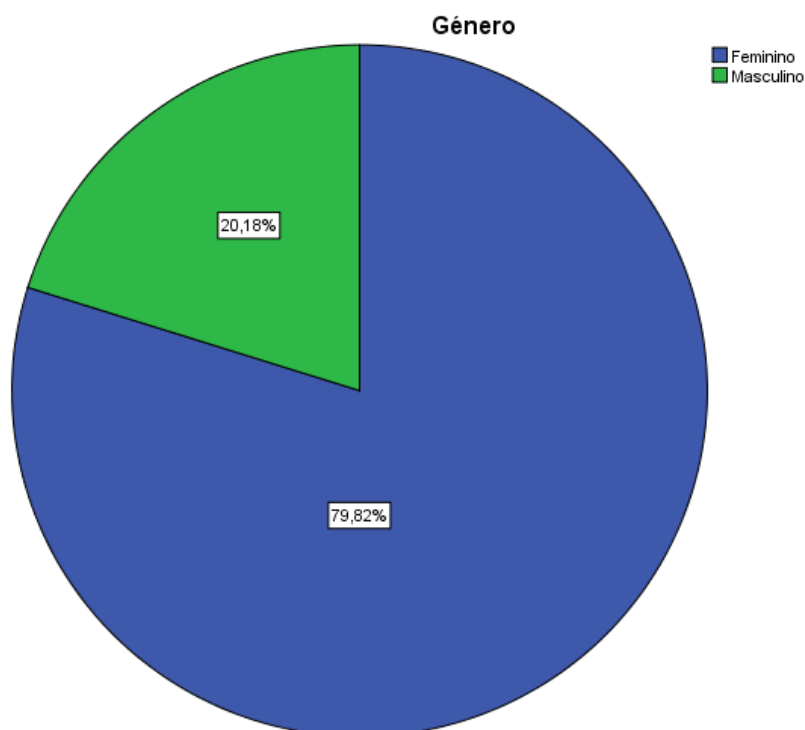


Gráfico 2 – Sexo dos Inquiridos (Professores do 1.º Ciclo).

4.5.2. IDADE DOS INQUIRIDOS

Na amostra do Pré-escolar, as idades dos inquiridos variam entre os 20 anos e mais de 50. Sendo distribuída da seguinte forma: idades entre 20 e 30 anos – 5 sujeitos (9,80%); 31 a 40 anos – 5 sujeitos (9,80%); 41 a 50 anos – 34 sujeitos (66,67%) e com idade superior a 50 anos – 7 sujeitos (13,73%).

Nesta amostra denotou-se que a grande maioria encontra-se na faixa etária entre os 41 e os 50 anos (66,67%), seguindo-se os sujeitos com mais de 50 anos (13,73%). Posteriormente vem de forma igual, os sujeitos entre os 20 e 30 anos e os sujeitos entre os 31 e 40 anos (9,80%).

Idade					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	>50	7	13,7	13,7	13,7
	20-30	5	9,8	9,8	23,5
	31-40	5	9,8	9,8	33,3
	41-50	34	66,7	66,7	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

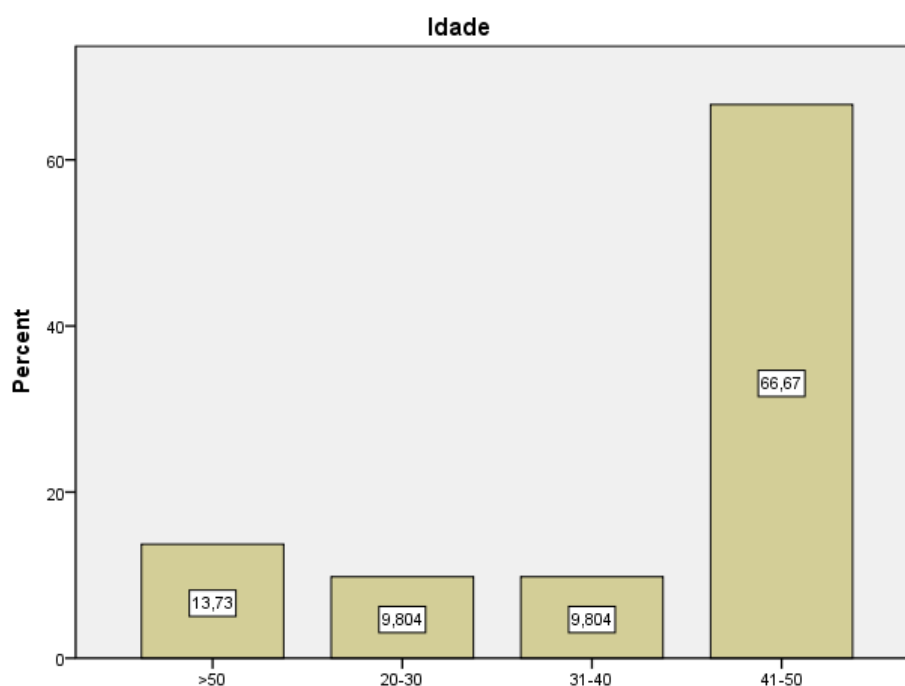


Gráfico 3 – Idade dos inquiridos (Educadores de Infância).

Por outro lado, na amostra referente ao 1.º Ciclo as idades dos inquiridos varia também entre os 20 e os 50, no entanto de forma diferente: idades entre os 20 e 30 anos – 20 sujeitos (17,54%), 31 a 40 anos – 23 sujeitos (20,18%), 41 a 50 anos – 37 sujeitos (32,46%) e + de 50 anos – 34 sujeitos (29,82%).

Tal como se verificou no sexo dos inquiridos, na amostra do 1.º ciclo, a variação de idades é mais equilibrada.

Idade					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	>50	34	29,8	29,8	29,8
	20-30	20	17,5	17,5	47,4
	31-40	23	20,2	20,2	67,5
	41-50	37	32,5	32,5	100,0
	Total	114	100,0	100,0	

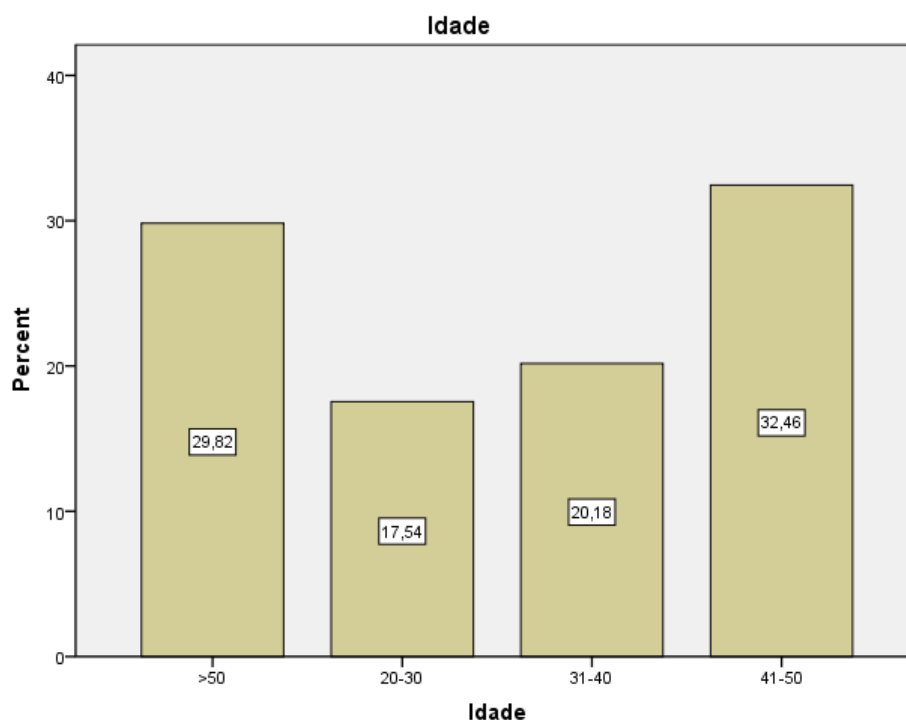


Gráfico 4 – Idade dos inquiridos (Professores do 1.º Ciclo).

4.5.3. FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS INQUIRIDOS

Na amostra do Pré-escolar e no que diz respeito às Habilitações Académicas dos inquiridos, pode-se verificar que 4 sujeitos possuem o Bacharelato (7,84%), 44 sujeitos obtiveram a Licenciatura (86,27%), 6 sujeitos apresentam uma Pós-Graduação/Especialização (11,76%), e 2 sujeitos possuem mestrado (3,92%).

Nesta amostra foi possível verificar que a maioria dos inquiridos possuem Licenciatura (86,27%) e apenas 7,84% dos inquiridos ainda possui Bacharelato. É importante salientar também, que nesta amostra identificaram-se 11,76% de educadores que obtiveram a Pós-Graduação/Especialização, e apenas 3,92% seguiram e obtiveram o Mestrado.

Habilitações Acadêmicas		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Bacharelato	4	7,8	7,8	7,8
	Licenciatura	39	76,5	76,5	84,3
	Mestrado	2	3,9	3,9	88,2
	Pós-Graduação/Especialização	6	11,8	11,8	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

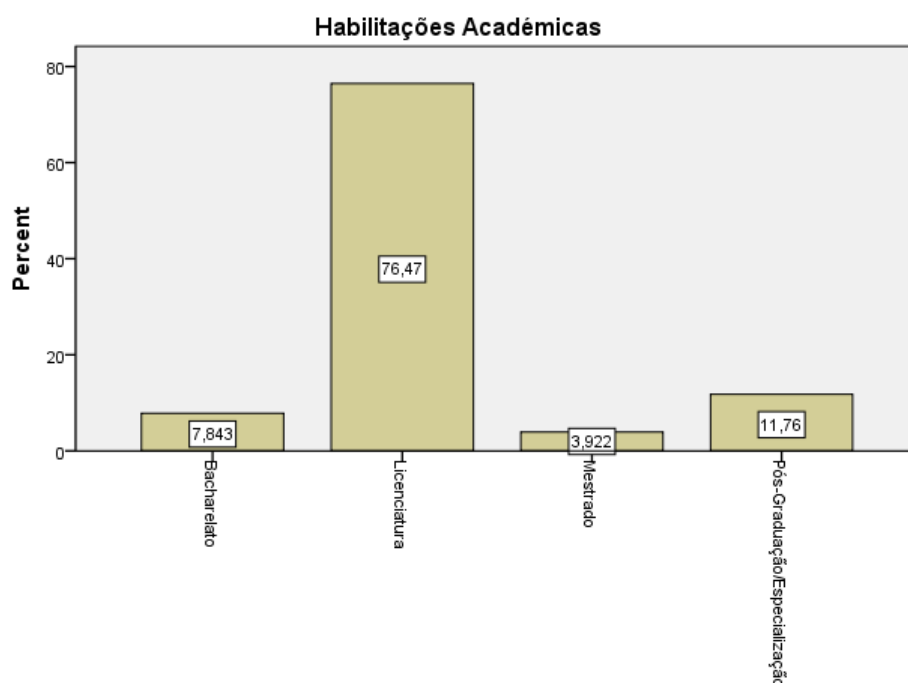


Gráfico 5 – Habilitações Acadêmicas (Educadores de Infância).

Na amostra do 1.º Ciclo, relativamente às Habilitações Acadêmicas dos inquiridos, verificam-se 15 sujeitos que possuem o bacharelato (13,15%), 80 sujeitos que obtiveram a licenciatura (70,18%) e 19 sujeitos que apresentam uma pós-graduação/especialização (16,67%).

Na amostra do 1.º Ciclo, em comparação com a amostra do Pré-escolar, constata-se uma maior percentagem de docentes com bacharelato e com pós-graduação/especialização. No entanto, ao contrário da amostra do Pré-escolar, na amostra do 1.º Ciclo não se verifica nenhum docente com mestrado.

Habilitações Acadêmicas					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Bacharelato	15	13,2	13,2	13,2
	Licenciatura	80	70,2	70,2	83,3
	Pós-Graduação/Especialização	19	16,7	16,7	100,0
	Total	114	100,0	100,0	

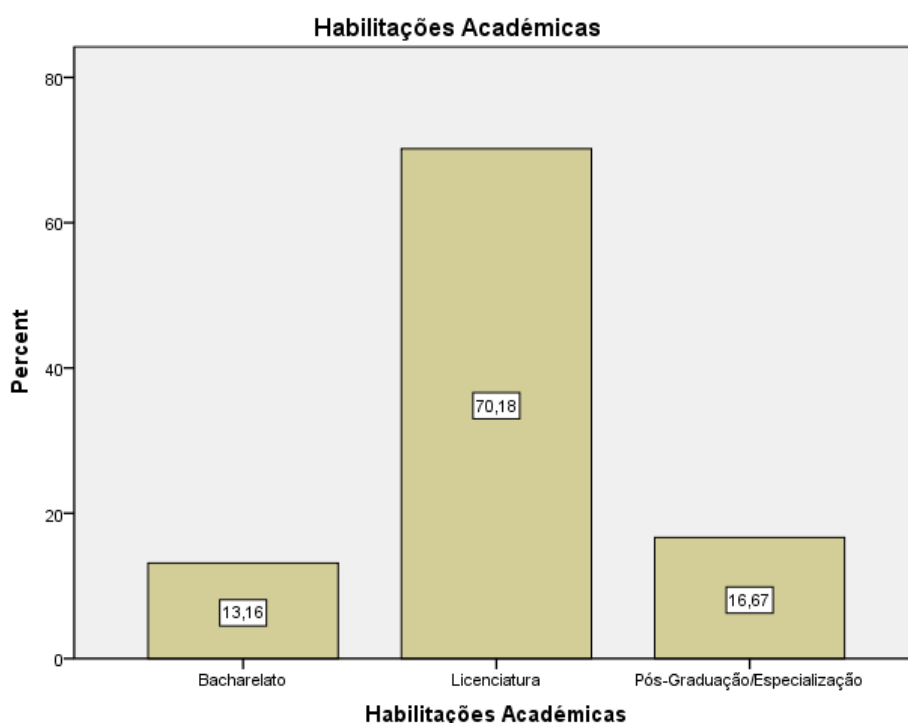


Gráfico 6 – Habilitações Acadêmicas (Professores do 1.º Ciclo).

4.5.4. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DOS INQUIRIDOS

Em relação à experiência profissional, na amostra referente aos educadores, estes encontram-se distribuídos da seguinte forma: tempo de serviço até 10 anos – 8 sujeitos (15,69%), experiência entre 11 e 20 anos – 5 sujeitos (9,80%), a leccionar entre 21 e 30 anos – 35 sujeitos (68,63%), no serviço com mais de 30 anos – 3 sujeitos (5,88%).

Nesta amostra pode-se facilmente verificar que a maioria dos inquiridos apresenta um tempo de serviço entre 21 e os 30 anos (68,63%), seguindo-se os sujeitos com tempo de serviço até 10 anos (15,69%). Em terceiro lugar, vêm os sujeitos que leccionam entre 11 e 20 anos (9,80%), seguindo-se em minoria, os sujeitos com mais de 30 anos de

serviço (5,88%).

Anos de Serviço					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	>30	3	5,9	5,9	5,9
	0-10	8	15,7	15,7	21,6
	11-20	5	9,8	9,8	31,4
	21-30	35	68,6	68,6	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

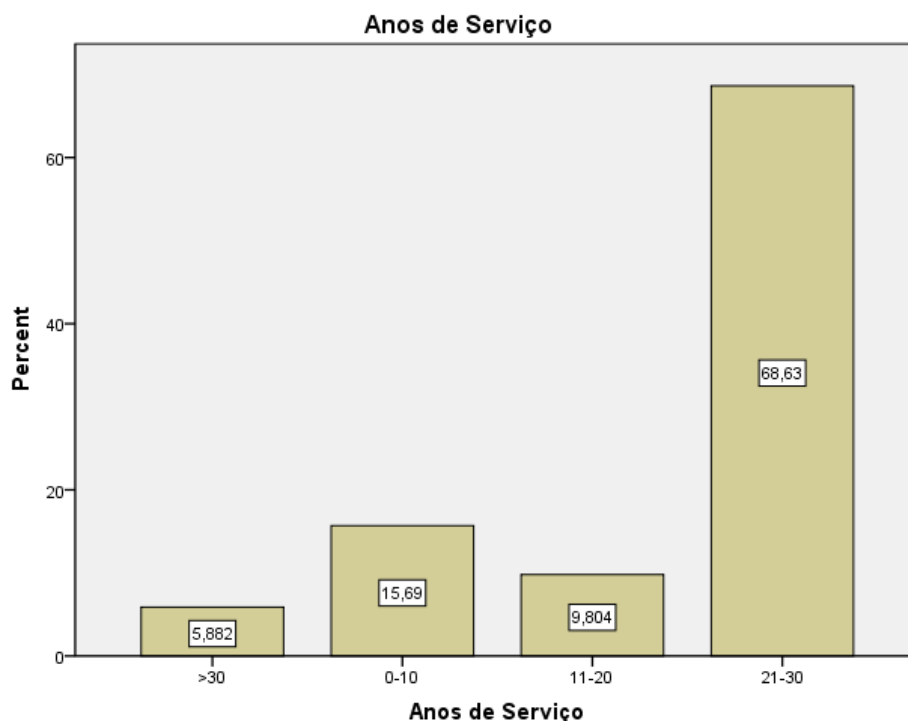


Gráfico 7 – Tempo de Serviço dos Educadores de Infância.

No caso da amostra do 1.º Ciclo, a distribuição encontra-se da seguinte forma: tempo de serviço até 10 anos – 38 sujeitos (33,33%), experiência entre 11 e 20 anos – 19 sujeitos (16,67%), a leccionar entre os 21 e os 30 anos – 23 sujeitos (20,18%), no serviço com mais de 30 anos – 34 sujeitos (29,82%). Ao contrário do que se verificou na amostra do Pré-escolar, a maioria dos inquiridos apresenta um tempo de serviço até aos 10 anos, fazendo-se seguir os inquiridos com mais de 30 anos. Em terceiro lugar surgem os sujeitos que leccionam entre 21 e 30 anos e por último, os sujeitos que apresentam um tempo de serviço entre os 11 e os 20 anos.

Anos de Serviço				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid >30	34	29,8	29,8	29,8
0-10	38	33,3	33,3	63,2
11-20	19	16,7	16,7	79,8
21-30	23	20,2	20,2	100,0
Total	114	100,0	100,0	

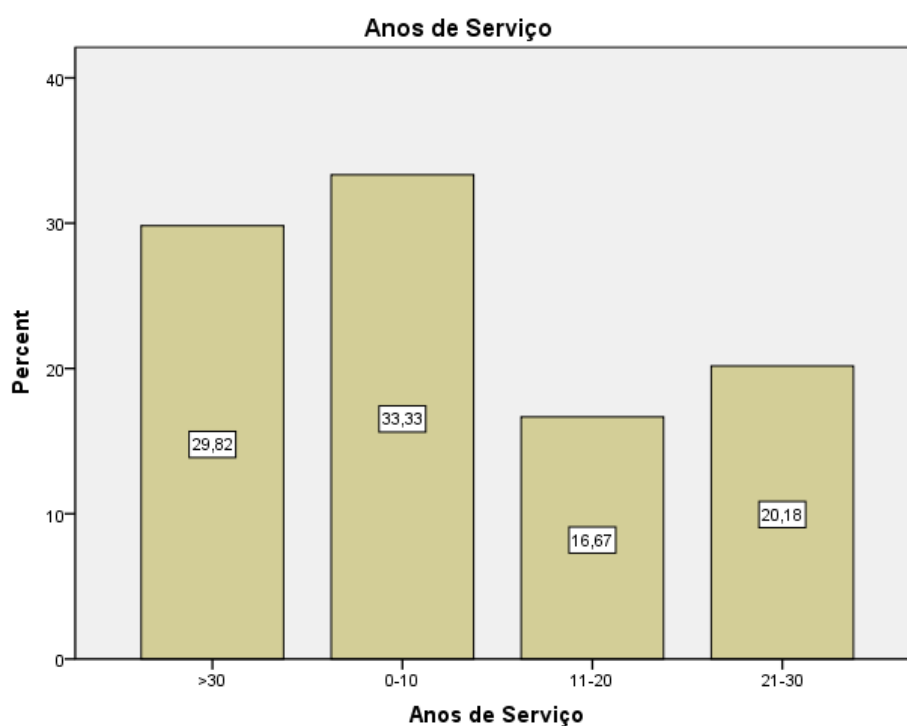


Gráfico 8 – Tempo de Serviço dos Professores do 1.º Ciclo.

4.5.5. FORMAÇÃO E CONHECIMENTOS BASE NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Em relação à formação e conhecimentos base na área de Educação Especial, na amostra referente aos educadores de infância, foram colocadas três questões aos inquiridos:

Questões	Hipóteses	Nº de Respostas	Percentagem
1.5.1 - Possui Especialização em Educação Especial?	Sim	1	1,96%
	Não	50	98,04%
1.5.2 - Sente necessidade de ter formação na área da Educação Especial?	Sim	43	84,31%
	Não	8	15,69%
1.5.3 - Conhece o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro?	Sim	39	76,47%
	Não	12	23,53%

Quadro 1 – Formação e conhecimentos base na Educação Especial

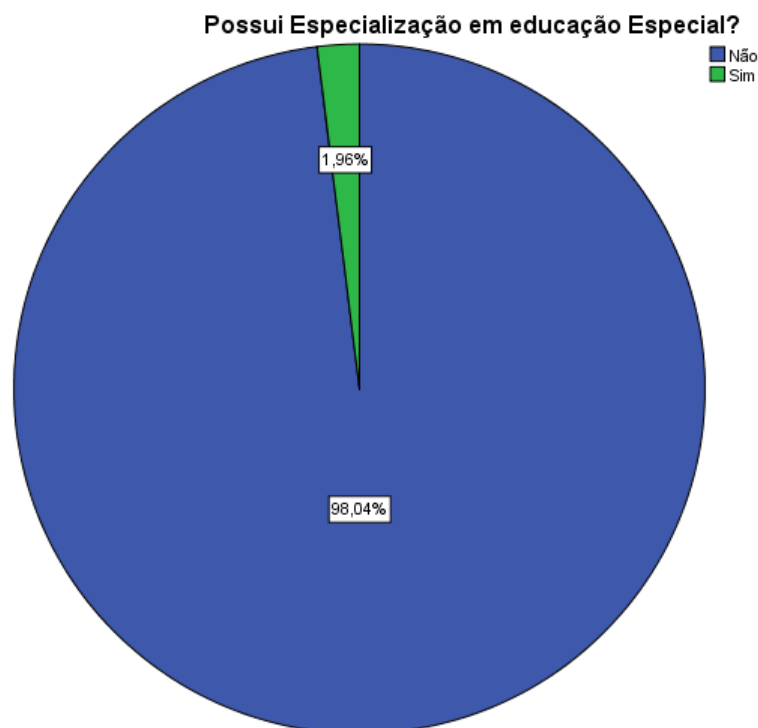
Em relação à formação e conhecimentos base na área de Educação Especial, na amostra referente aos professores do 1.º Ciclo, foram colocadas três questões aos inquiridos:

Questões	Hipóteses	Nº de Respostas	Percentagem
1.5.1 - Possui Especialização em Educação Especial?	Sim	15	13,16%
	Não	99	86,84%
1.5.2 - Sente necessidade de ter formação na área da Educação Especial?	Sim	66	57,89%
	Não	48	42,11%
1.5.3 - Conhece o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro?	Sim	75	65,79%
	Não	39	34,21%

Quadro 2 – Formação e conhecimentos base na Educação Especial

Possui Especialização em educação Especial?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	50	98,0	98,0	98,0
	Sim	1	2,0	2,0	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

**Gráfico 9 – Situação dos inquiridos face à detenção de uma formação especializada em Educação Especial (Educadores de Infância).****Possui Especialização em educação Especial?**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	99	86,8	86,8	86,8
	Sim	15	13,2	13,2	100,0
	Total	114	100,0	100,0	

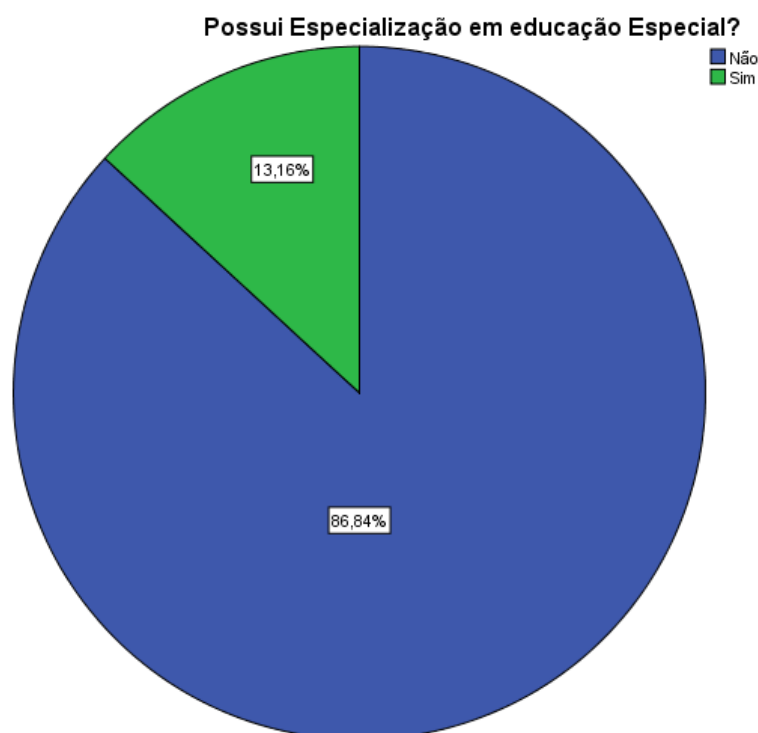
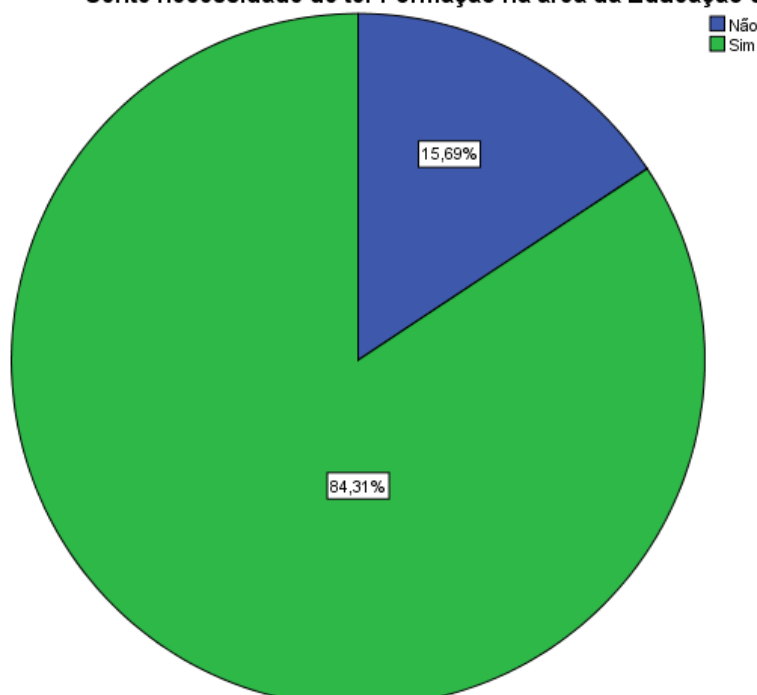


Gráfico 10 – Situação dos inquiridos face à detenção de uma formação especializada em Educação Especial (Professores do 1.º Ciclo).

Nesta questão, em ambas as amostras a maioria dos inquiridos não possuem especialização em educação especial, no entanto, na amostra dos professores do 1.º Ciclo verifica-se um número mais significativo de docentes com especialização na área da educação especial.

Sente necessidade de ter Formação na área da Educação especial?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	8	15,7	15,7	15,7
	Sim	43	84,3	84,3	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

Sente necessidade de ter Formação na área da Educação especial?**Gráfico 11 – Situação dos inquiridos face à necessidade de possuir formação na área da Educação Especial (Educadores de Infância).****Sente necessidade de ter Formação na área da Educação especial?**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	48	42,1	42,1	42,1
	Sim	66	57,9	57,9	100,0
	Total	114	100,0	100,0	

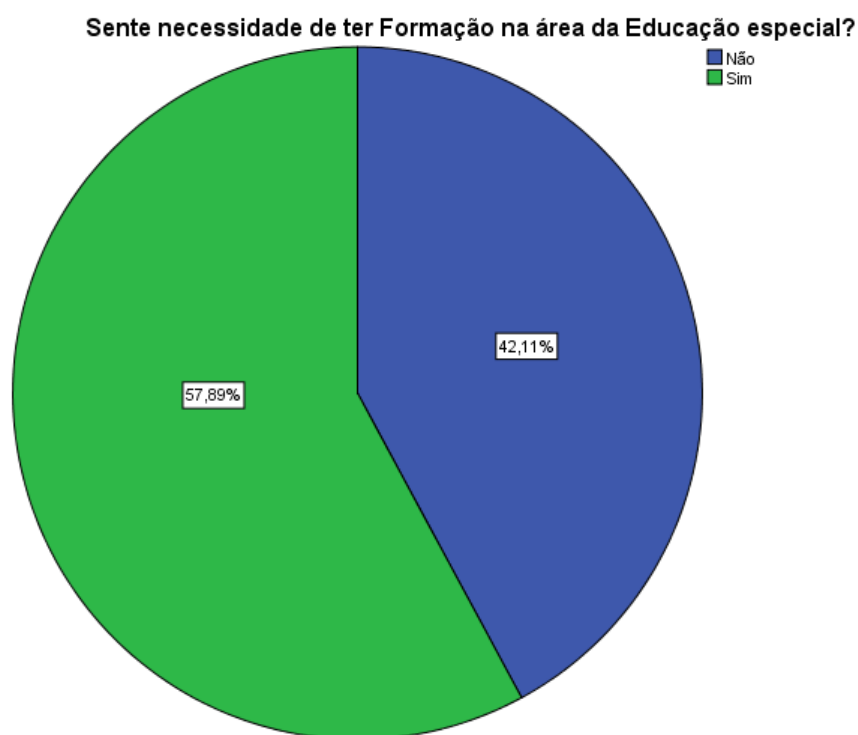
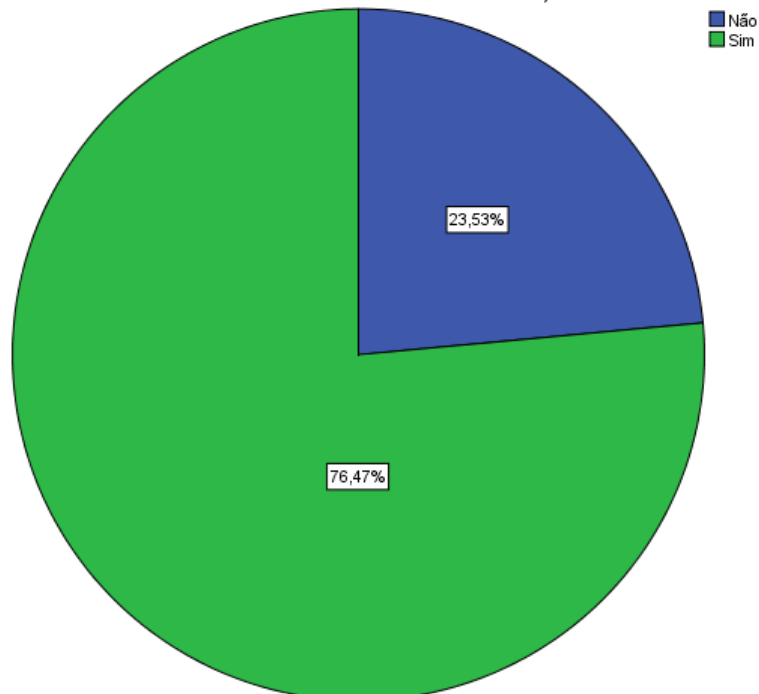


Gráfico 12 – Situação dos inquiridos face à necessidade de possuir formação na área da Educação Especial (Professores do 1.º Ciclo).

Na questão 1.5.2, ao contrário do que se verificou na amostra dos educadores de infância, onde uma maioria significativa afirma sentir necessidade de formação na área da educação especial; os inquiridos na amostra relativa ao 1.º Ciclo encontram-se distribuídos de forma mais equilibrada, embora os inquiridos que sentem necessidade de formação na educação especial estejam também em maior percentagem.

Conhece o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não	12	23,5	23,5	23,5
Sim	39	76,5	76,5	100,0
Total	51	100,0	100,0	

Conhece o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro?**Gráfico 13 – Conhecimento do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro (Educadores de Infância).****Conhece o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro?**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não	39	34,2	34,2	34,2
Sim	75	65,8	65,8	100,0
Total	114	100,0	100,0	

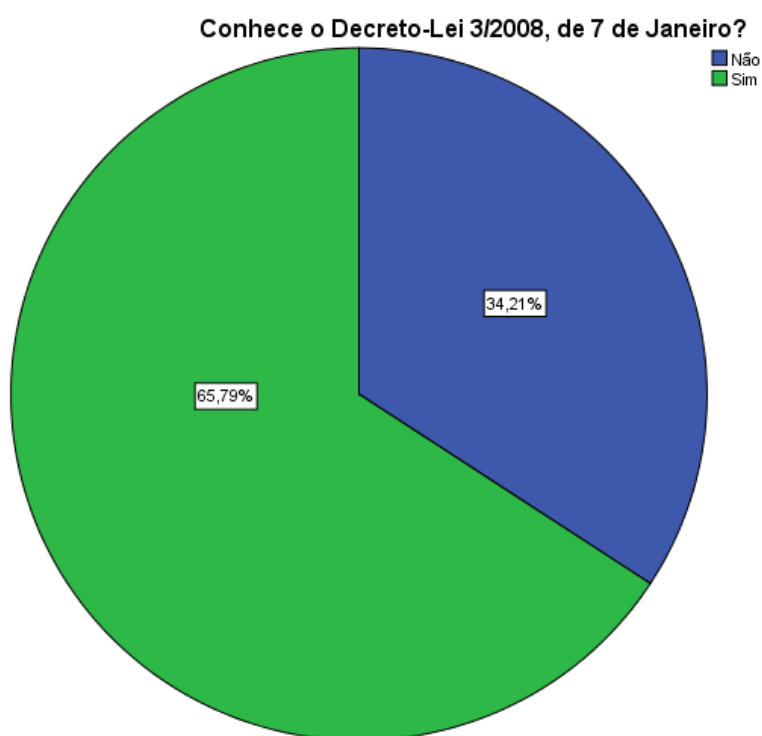


Gráfico 14 – Conhecimento do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro (Professores do 1.º Ciclo).

Na questão 1.5.3, verifica-se em ambas as amostras, uma maioria de sujeitos que conhecem o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro.

4.6. RESULTADOS

4.6.1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Parte II

Em relação à segunda parte, onde foram colocadas sete questões relativas ao Autismo no Domínio da sociabilidade, foi elaborado um quadro para cada questão com a demonstração dos resultados.

No sentido de simplificar o quadro, será feita uma abreviatura das opções de escolha. Neste sentido será:

Concordo Totalmente - CT

Concordo - C

Nem Concordo Nem Discordo - NCND

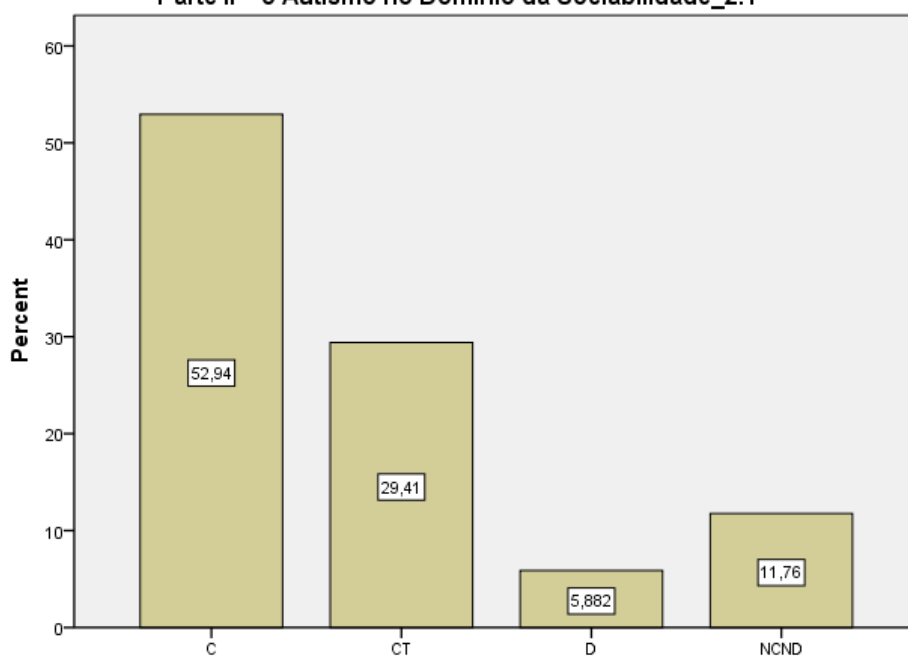
Discordo - D

Discordo Totalmente - DT

Parte II – o Autismo no Domínio da Sociabilidade_2.1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C	27	52,9	52,9	52,9
	CT	15	29,4	29,4	82,4
	D	3	5,9	5,9	88,2
	NCND	6	11,8	11,8	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

Parte II – o Autismo no Domínio da Sociabilidade_2.1



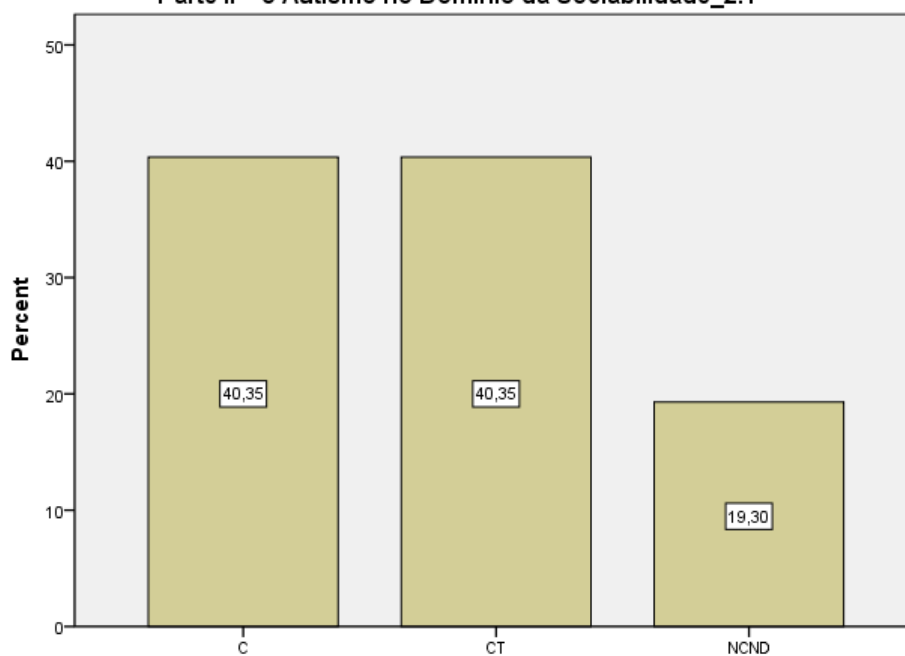
Parte II – o Autismo no Domínio da Sociabilidade_2.1

Gráfico 15 – O Autismo no domínio da sociabilidade (Educadores de Infância).

Pode-se constatar que na amostra dos educadores de infância, a maioria (82,35%) concorda ou concorda totalmente com a ideia de que as crianças com autismo exibem uma incapacidade de se relacionarem com os outros.

Parte II – o Autismo no Domínio da Sociabilidade_2.1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C	46	40,4	40,4	40,4
	CT	46	40,4	40,4	80,7
	NCND	22	19,3	19,3	100,0
	Total	114	100,0	100,0	

Parte II – o Autismo no Domínio da Sociabilidade_2.1**Parte II – o Autismo no Domínio da Sociabilidade_2.1****Gráfico 16 – O Autismo no domínio da sociabilidade (Professores do 1.º Ciclo).**

Relativamente à amostra dos professores do 1.º Ciclo, também se pode constatar que a grande maioria concorda ou concorda totalmente (80,7%) com a ideia de que as crianças com autismo apresentam graves dificuldades em se relacionarem com os outros.

Parte II – o Autismo no Domínio da Sociabilidade_2.2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C	36	70,6	70,6	70,6
	CT	4	7,8	7,8	78,4
	NCND	11	21,6	21,6	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

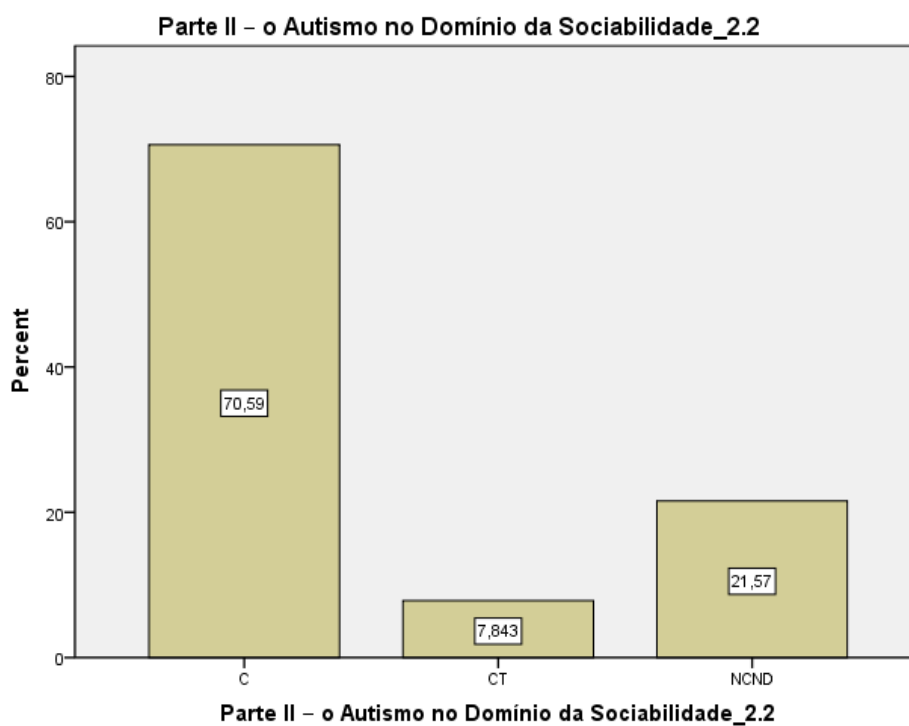


Gráfico 17 – O Autismo no domínio da sociabilidade (Educadores de Infância).

Parte II – o Autismo no Domínio da Sociabilidade_2.2

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid C	76	66,7	66,7	66,7
CT	33	28,9	28,9	95,6
NCND	5	4,4	4,4	100,0
Total	114	100,0	100,0	

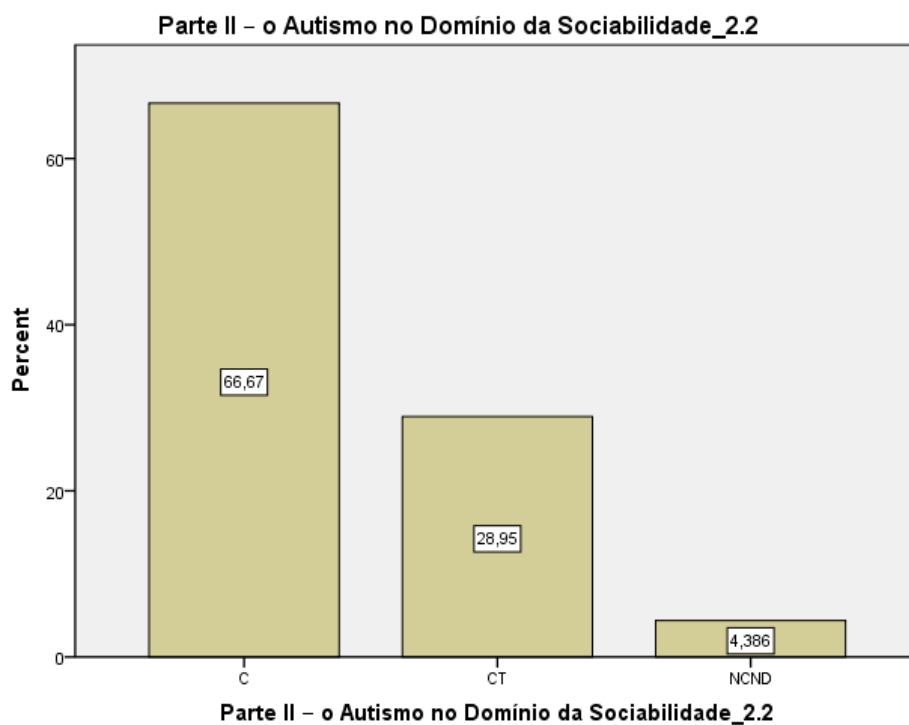


Gráfico 18 – O Autismo no domínio da sociabilidade (Professores do 1.º Ciclo).

Perante a análise dos resultados demonstrados nos gráficos 17 e 18, pode-se constatar que em ambas as amostras a maioria dos inquiridos são da opinião que a criança com autismo consegue interagir mas de forma estranha - (78,43%) nos educadores de infância e (95,61%) nos professores do 1.º Ciclo.

Na amostra referente aos educadores de infância verifica-se uma amostra significativa de docentes que optaram por não se manifestar (21,57%) ao contrário da amostra do 1.º Ciclo, onde apenas (4,39%) não manifestaram opinião.

Parte II – o Autismo no Domínio da Sociabilidade_2.3

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid C	32	62,7	62,7	62,7
CT	10	19,6	19,6	82,4
D	3	5,9	5,9	88,2
NCND	6	11,8	11,8	100,0
Total	51	100,0	100,0	

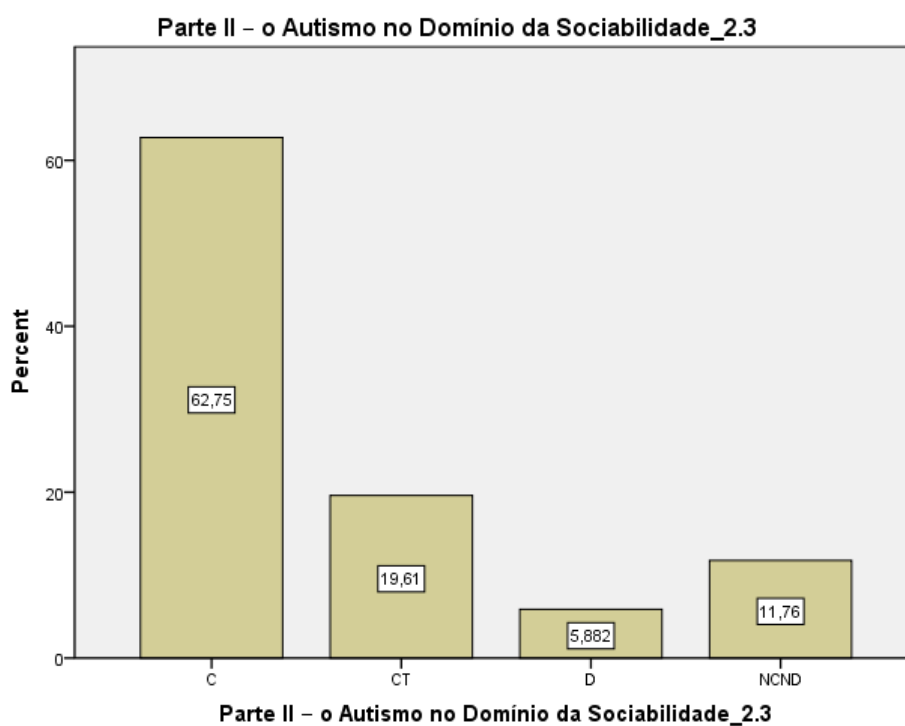


Gráfico 19 – O Autismo no domínio da sociabilidade (Educadores de Infância).

Verificamos que na amostra do Pré-escolar, a opinião entre os educadores nesta afirmação não é unânime, pois apesar da maioria concordar ou concordar totalmente (82,35%), os restantes ou não manifestaram opinião (11,77%) ou discordaram (5,88%).

Parte II – o Autismo no Domínio da Sociabilidade_2.3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C	72	63,2	63,2	63,2
	CT	37	32,5	32,5	95,6
	D	5	4,4	4,4	100,0
	Total	114	100,0	100,0	

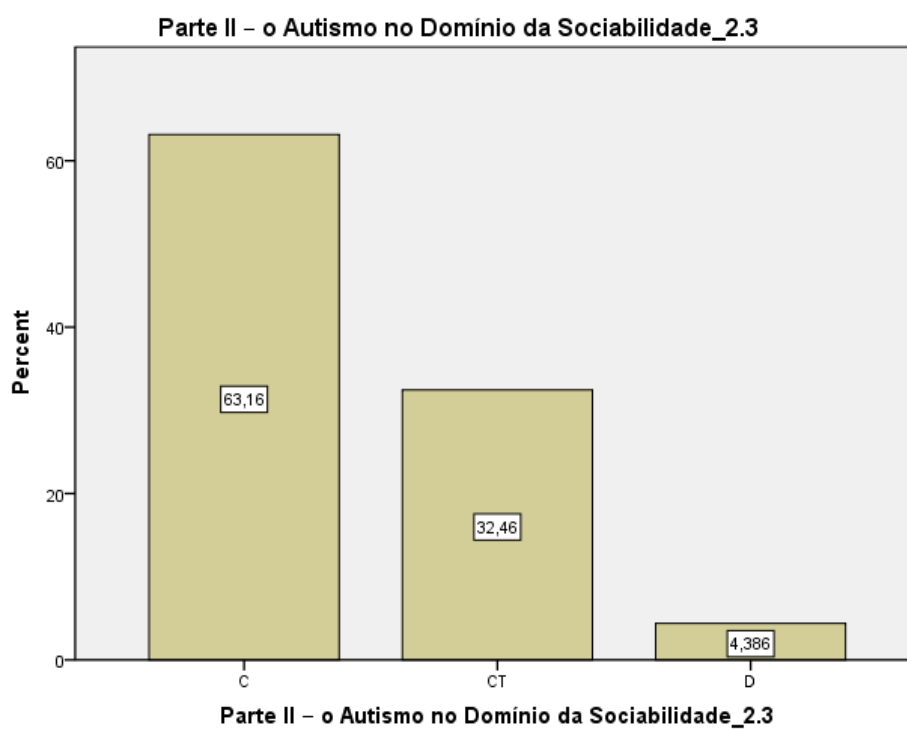


Gráfico 20 – O Autismo no domínio da sociabilidade (Professores do 1.º Ciclo).

Na amostra dos professores do 1.º Ciclo, a maioria concorda ou concorda totalmente (95,61%), havendo apenas (4,39%) que discordam da afirmação.

Parte II – o Autismo no Domínio da Sociabilidade_2.4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C	33	64,7	64,7	64,7
	CT	10	19,6	19,6	84,3
	D	2	3,9	3,9	88,2
	NCND	6	11,8	11,8	100,0
Total		51	100,0	100,0	

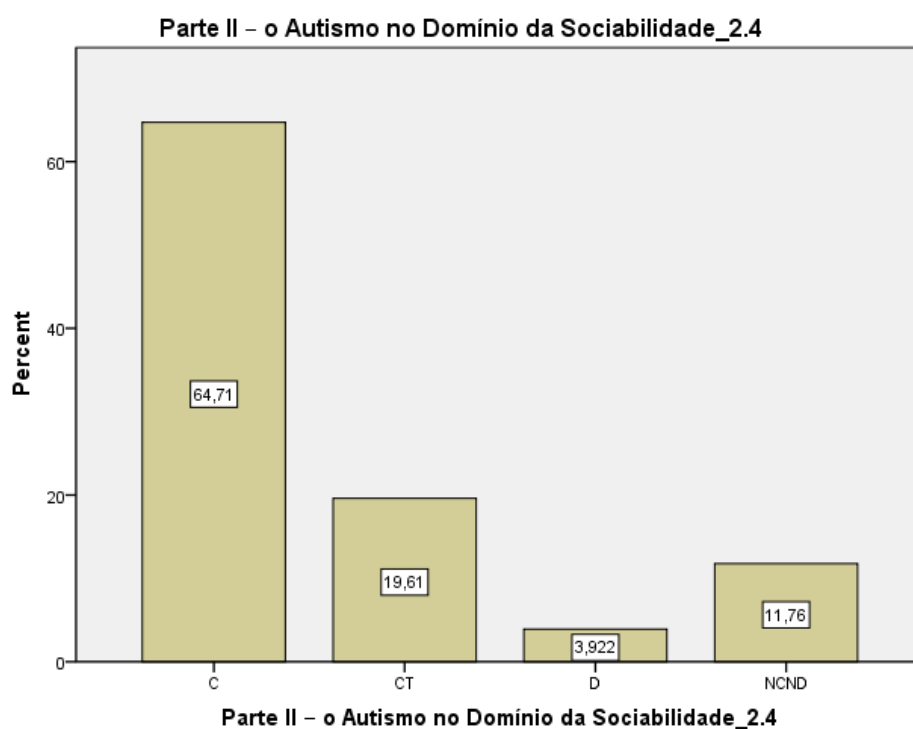


Gráfico 21 – O Autismo no domínio da sociabilidade (Educadores de Infância).

Na amostra dos educadores de infância, a maioria concorda com o facto de o contacto visual é evitado pela criança autista (84,31%). Os restantes docentes não manifestaram opinião (11,77%) ou discordaram (3,92%).

Parte II – o Autismo no Domínio da Sociabilidade_2.4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C	58	50,9	50,9	50,9
	CT	46	40,4	40,4	91,2
	D	5	4,4	4,4	95,6
	NCND	5	4,4	4,4	100,0
	Total	114	100,0	100,0	

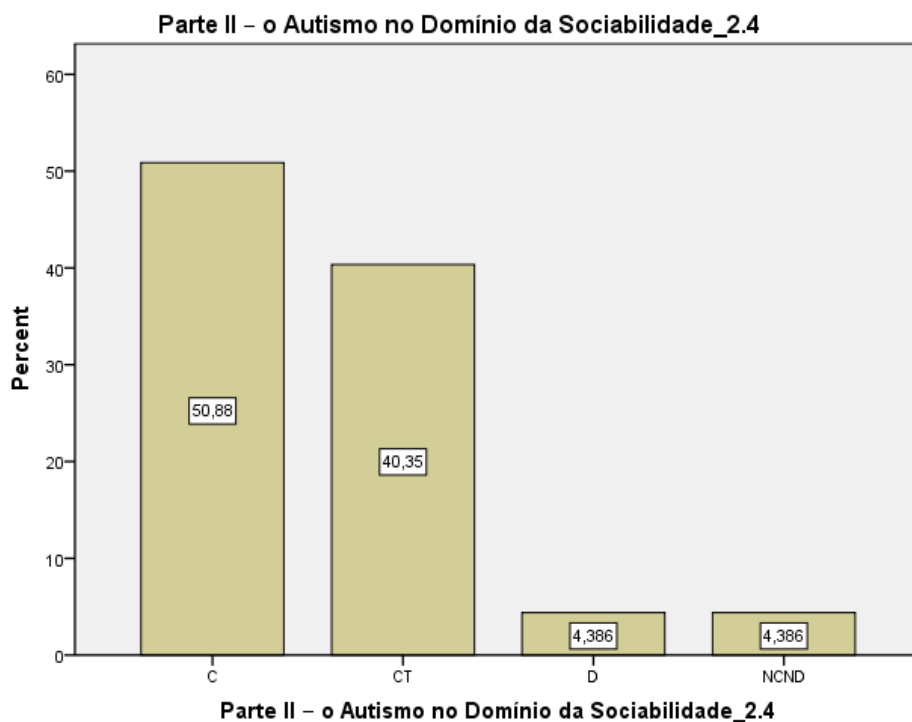


Gráfico 22 – O Autismo no domínio da sociabilidade (Professores do 1.º Ciclo).

Tal como aconteceu na amostra do Pré-escolar, na amostra do 1.º Ciclo, a maioria dos docentes também concordam ou concordam totalmente (91,22%) com a afirmação, verificando-se apenas 8,78% de docentes que discordam ou não manifestaram a sua opinião.

Parte II – o Autismo no Domínio da Sociabilidade_2.5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C	23	45,1	45,1	45,1
	CT	3	5,9	5,9	51,0
	D	2	3,9	3,9	54,9
	NCND	23	45,1	45,1	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

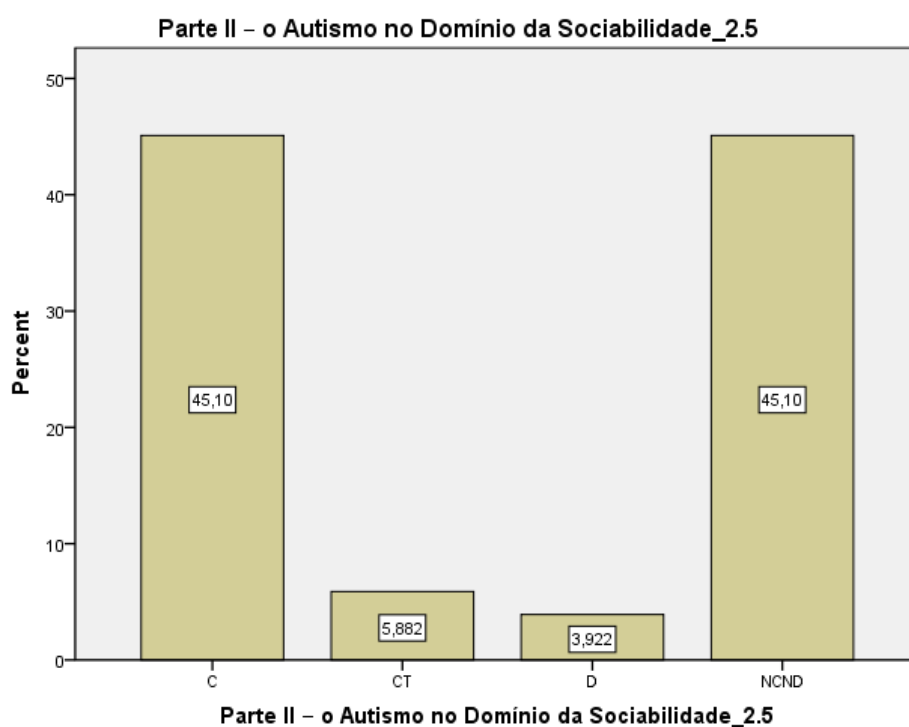


Gráfico 23 – O Autismo no domínio da sociabilidade (Educadores de Infância).

Na amostra dos educadores de infância pode-se concluir que não existiu consenso na opinião dos docentes. Se por um lado, os docentes concordam com o facto de as crianças com autismo mais leve poderem demonstrar melhores comportamentos sociais (50,98%), por outro, outros docentes não manifestaram opinião (45,10%) e apenas uma pequena minoria discordam (3,92%).

Parte II – o Autismo no Domínio da Sociabilidade_2.5

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid C	37	32,5	32,5	32,5
CT	8	7,0	7,0	39,5
D	3	2,6	2,6	42,1
DT	5	4,4	4,4	46,5
NCND	61	53,5	53,5	100,0
Total	114	100,0	100,0	

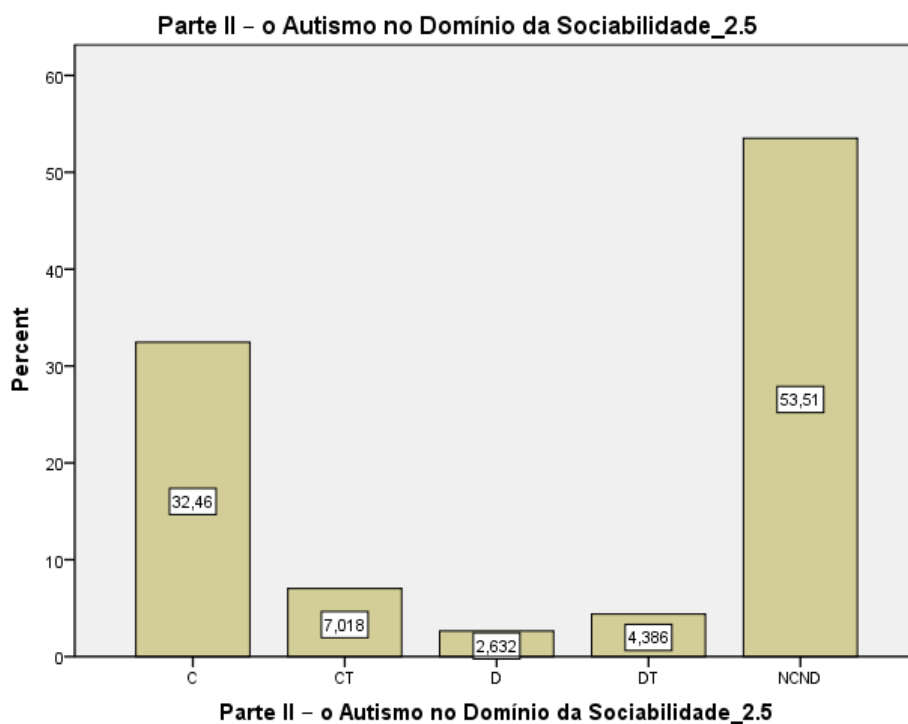


Gráfico 24 – O Autismo no domínio da sociabilidade (Professores do 1.º Ciclo).

Tal como aconteceu na amostra do Pré-escolar, verificou-se uma discrepância nos resultados entre os docentes. Se por um lado 53,51% dos inquiridos não manifestaram opinião, 32,46% concordam com a afirmação.

Parte II – o Autismo no Domínio da Sociabilidade_2.6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C	25	49,0	49,0	49,0
	CT	7	13,7	13,7	62,7
	D	1	2,0	2,0	64,7
	NCND	18	35,3	35,3	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

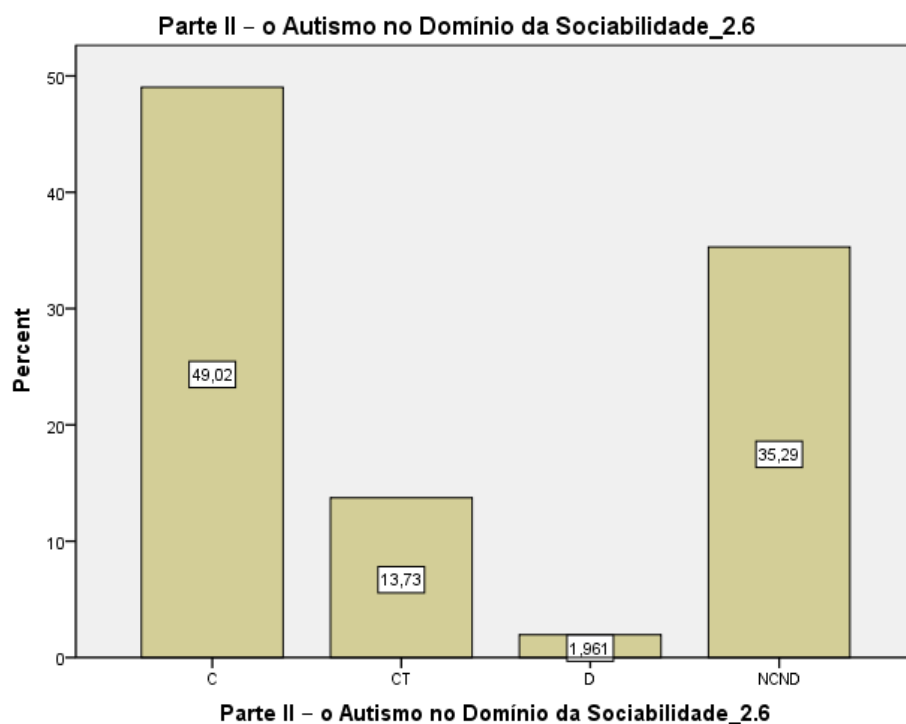


Gráfico 25 – O Autismo no domínio da sociabilidade (Educadores de Infância).

Pode-se concluir que na amostra relativa aos educadores de infância, a maioria concorda que as crianças com autismo têm tendência para viver afastadas das pessoas (62,74%). No entanto, uma percentagem significativa não manifestou opinião (35,30%).

Parte II – o Autismo no Domínio da Sociabilidade_2.6

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid C	79	69,3	69,3	69,3
CT	9	7,9	7,9	77,2
DT	5	4,4	4,4	81,6
NCND	21	18,4	18,4	100,0
Total	114	100,0	100,0	

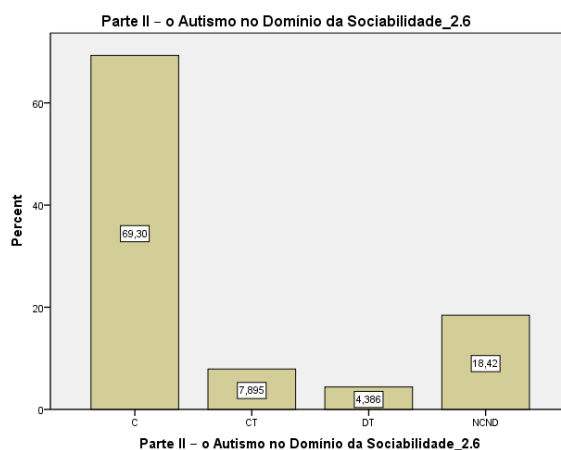


Gráfico 26 – O Autismo no domínio da sociabilidade (Professores do 1.º Ciclo).

Na amostra referente ao 1.º Ciclo, 77,19% concordam ou concordam totalmente com a afirmação, e tal como se verifica na amostra do Pré-escolar, existe uma percentagem relativamente significativa (18,42%) de docentes que não concordam nem discordam. No entanto, e ao contrário do que se verifica na amostra do Pré-escolar, 4,39% dos docentes discordam totalmente.

Parte II – o Autismo no Domínio da Sociabilidade_2.7

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid C	25	49,0	49,0	49,0
CT	7	13,7	13,7	62,7
D	1	2,0	2,0	64,7
NCND	18	35,3	35,3	100,0
Total	51	100,0	100,0	

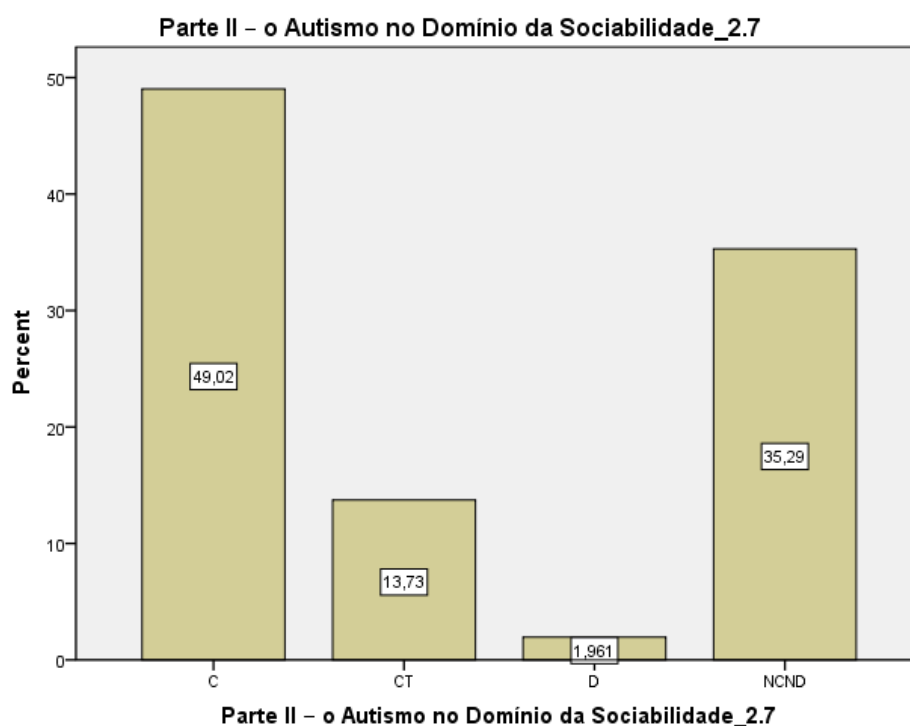


Gráfico 27 – O Autismo no domínio da sociabilidade (Educadores de Infância).

É possível constatar que na amostra dos educadores de infância, a maioria concorda que uma tarefa previamente estruturada com a criança pode ajudá-la a compreender e a executar a mesma (62,74%). Por outro lado, outros docentes não se manifestaram em relação à afirmação (35,30%).

Parte II – o Autismo no Domínio da Sociabilidade_2.7

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C	61	53,5	53,5	53,5
	CT	23	20,2	20,2	73,7
	NCND	30	26,3	26,3	100,0
	Total	114	100,0	100,0	

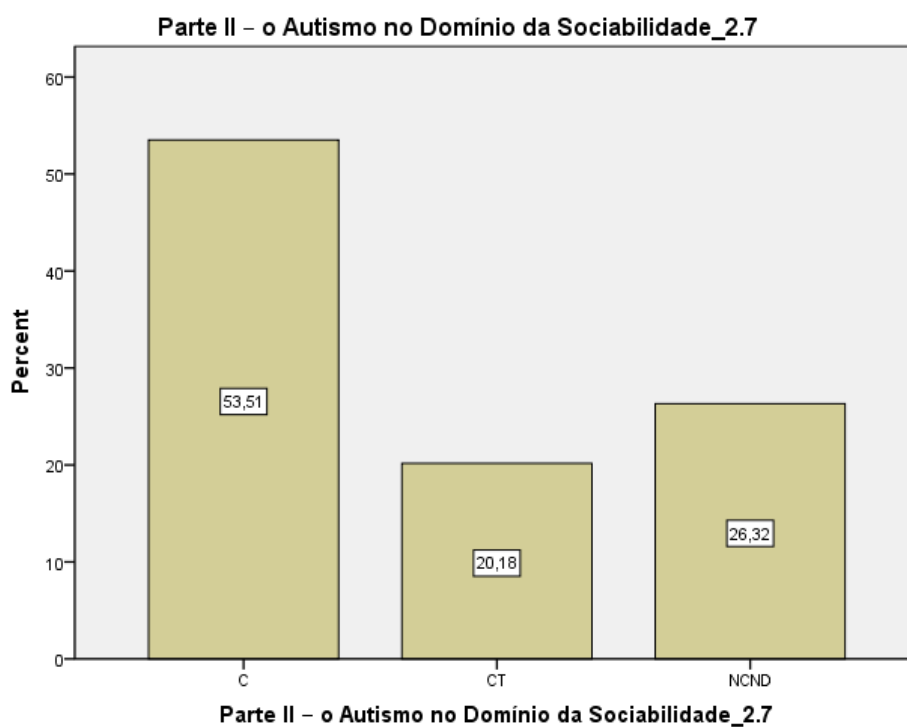


Gráfico 28 – O Autismo no domínio da sociabilidade (Professores do 1.º Ciclo).

Em relação aos docentes do 1.º Ciclo é possível verificar que a maioria também concorda com a afirmação (73,68%), havendo também uma percentagem significativa de docentes que optaram por não se manifestar relativamente à amostra (26,32%).

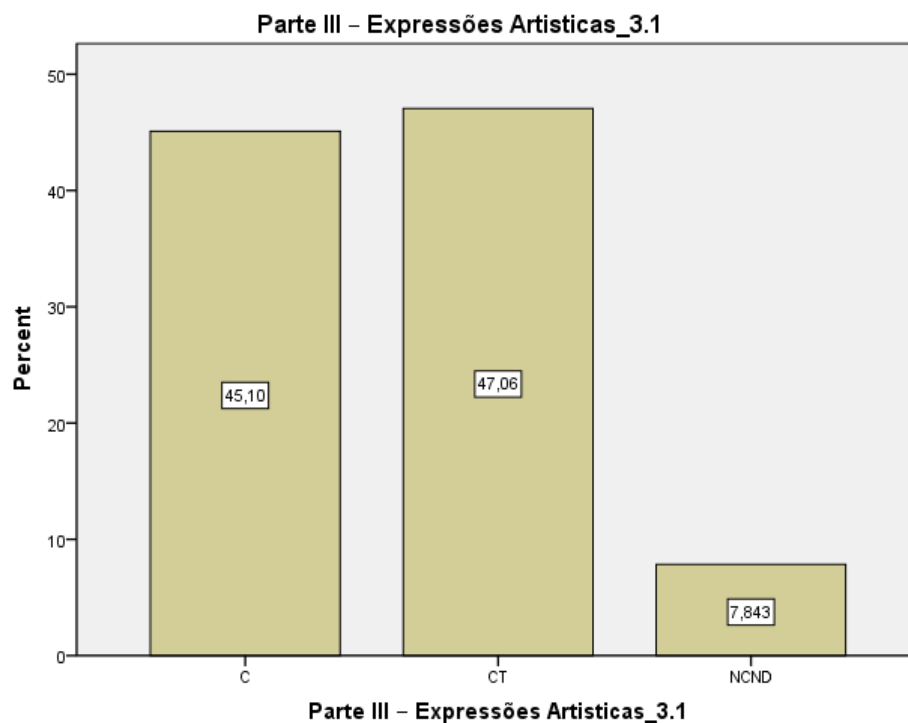
Parte III

Relativamente à parte três do questionário, os inquiridos tiveram que assinalar a sua opinião sobre as Expressões Artísticas.

Como na parte II, através do programa SPSS foi criada uma tabela e o respetivo gráfico relativo aos resultados obtidos em cada alínea, sendo estes de seguida apresentados.

Parte III – Expressões Artísticas_3.1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C	23	45,1	45,1	45,1
	CT	24	47,1	47,1	92,2
	NCND	4	7,8	7,8	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

**Gráfico 29 – O Autismo no domínio da sociabilidade (Educadores de Infância).**

Na amostra pertencente aos educadores de infância, uma grande maioria concorda com o facto de a expressão, fruição, experimentação e descoberta caracterizarem as actividades de expressões artísticas (92,16%).

Parte III – Expressões Artísticas_3.1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C	53	46,5	46,5	46,5
	CT	61	53,5	53,5	100,0
	Total	114	100,0	100,0	

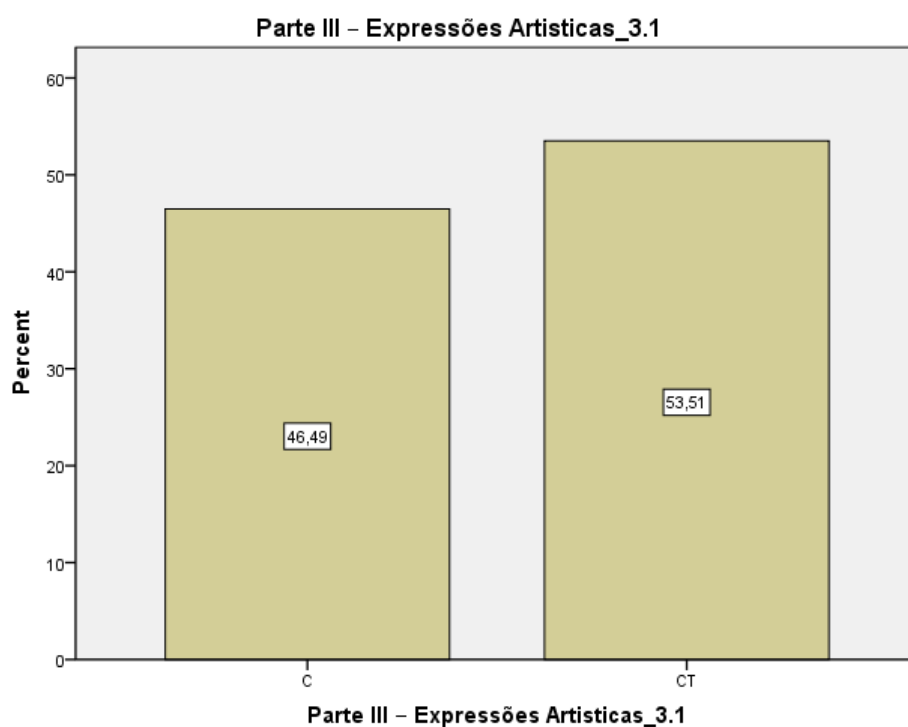


Gráfico 30 – O Autismo no domínio da sociabilidade (Professores do 1.º Ciclo).

Na amostra pertencente ao 1.º Ciclo, toda a amostra afirmou concordar ou concordar totalmente com a afirmação.

Parte III – Expressões Artísticas_3.2

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid C	34	66,7	66,7	66,7
CT	13	25,5	25,5	92,2
D	1	2,0	2,0	94,1
NCND	3	5,9	5,9	100,0
Total	51	100,0	100,0	

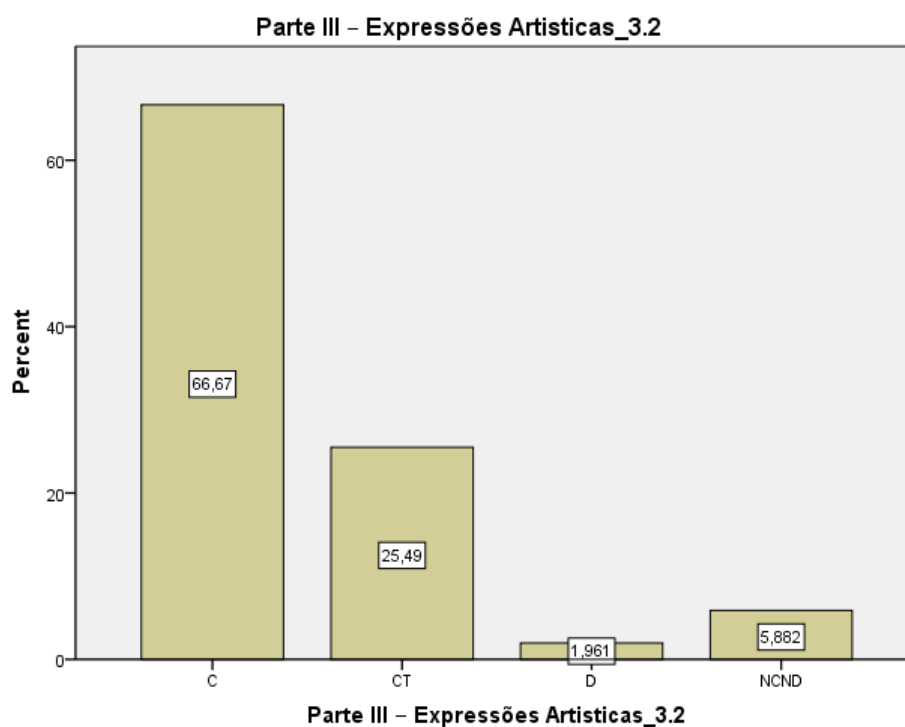


Gráfico 31 – O Autismo no domínio da sociabilidade (Educadores de Infância).

Pode-se constatar que a maioria dos docentes pertencentes à amostra dos educadores de infância também é da opinião que a experiência artística abrange três formas distintas: execução, criação e apreciação (92,16%). Apenas uma minoria não manifestou a sua opinião (5,88%) ou discordou (1,96%).

Parte III – Expressões Artísticas_3.2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C	67	58,8	58,8	58,8
	CT	47	41,2	41,2	100,0
	Total	114	100,0	100,0	

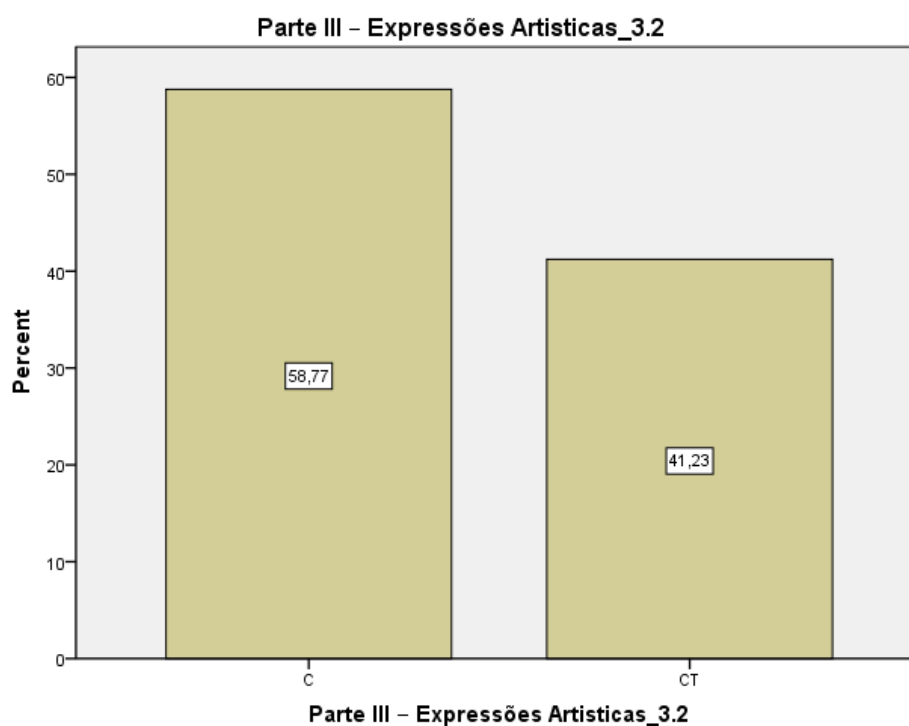


Gráfico 32 – O Autismo no domínio da sociabilidade (Professores do 1.º Ciclo).

Na amostra pertencente ao 1.º Ciclo, toda a amostra afirmou concordar ou concordar totalmente com a afirmação.

Parte III – Expressões Artísticas_3.3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C	27	52,9	52,9	52,9
	CT	22	43,1	43,1	96,1
	NCND	2	3,9	3,9	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

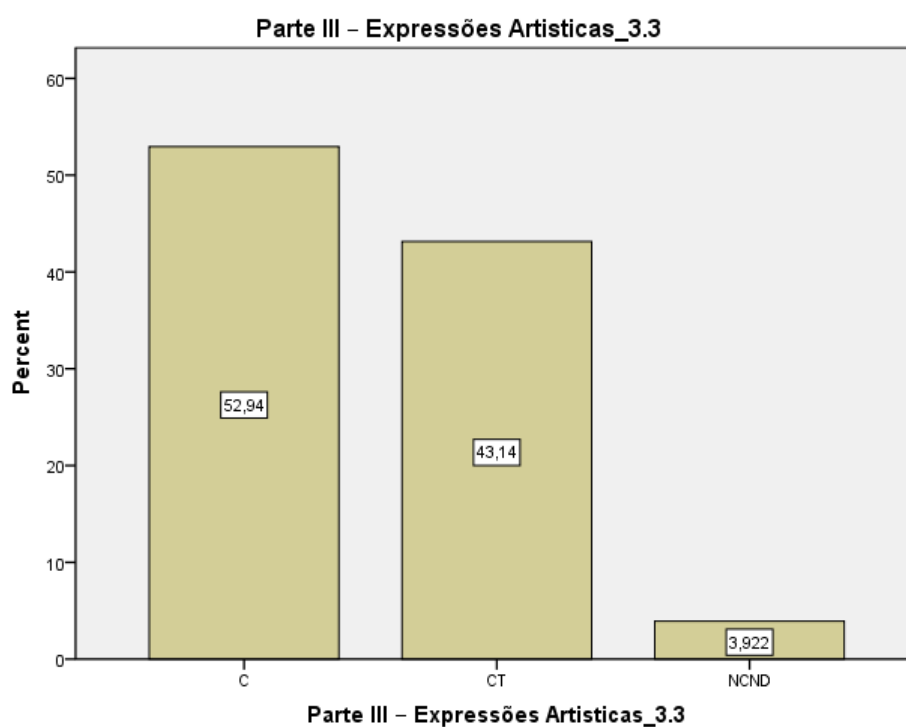


Gráfico 33 – O Autismo no domínio da sociabilidade (Educadores de Infância).

Verifica-se que quase todos os docentes são da opinião de que experimentar os distintos papéis de executante, criador e apreciador desenvolve diferentes significados e competências (95,05%). Apenas 3,92% não manifestaram opinião.

Parte III – Expressões Artísticas_3.3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C	31	27,2	27,2	27,2
	CT	83	72,8	72,8	100,0
	Total	114	100,0	100,0	

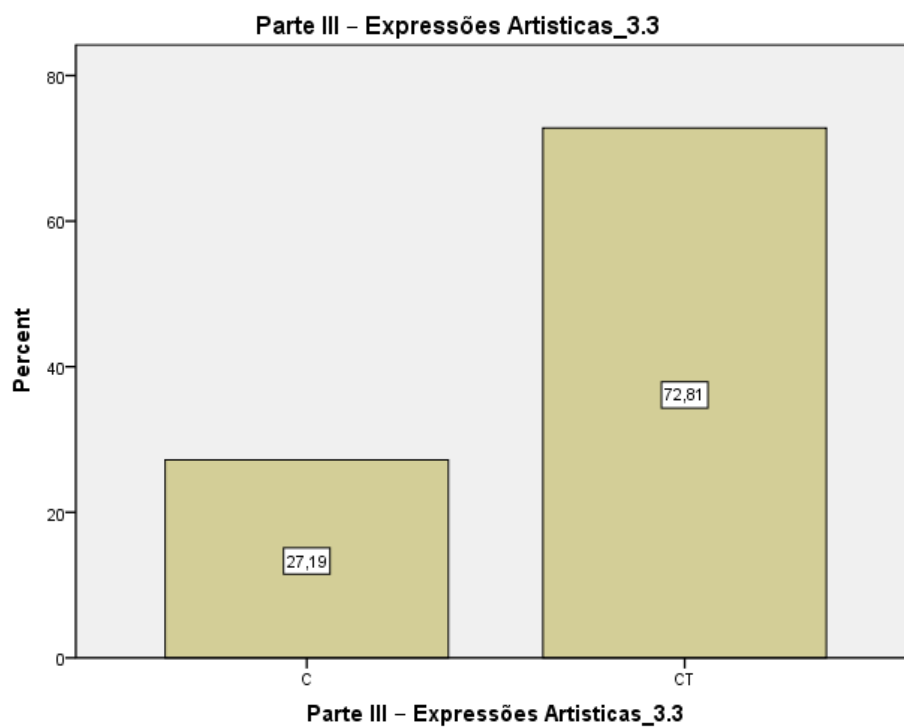


Gráfico 34 – O Autismo no domínio da sociabilidade (Professores do 1.º Ciclo).

O gráfico mostra que toda a amostra afirmou concordar ou concordar totalmente com a afirmação.

Parte III – Expressões Artísticas_3.4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C	24	47,1	47,1	47,1
	CT	25	49,0	49,0	96,1
	NCND	2	3,9	3,9	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

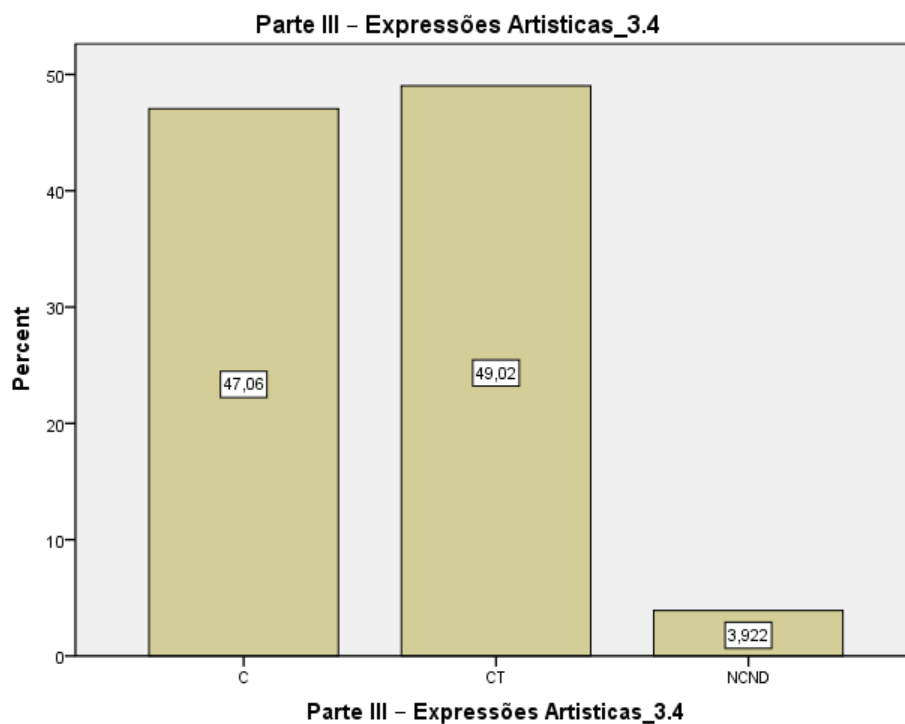


Gráfico 35 – Expressões Artísticas (Educadores de Infância).

Pode-se afirmar que quase a totalidade dos docentes concordam que a área das expressões deve ser tratada com respeito e seriedade (96,08%), onde apenas uma minoria não manifestou opinião (3,92%).

Parte III – Expressões Artísticas_3.4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C	44	38,6	38,6	38,6
	CT	70	61,4	61,4	100,0
	Total	114	100,0	100,0	

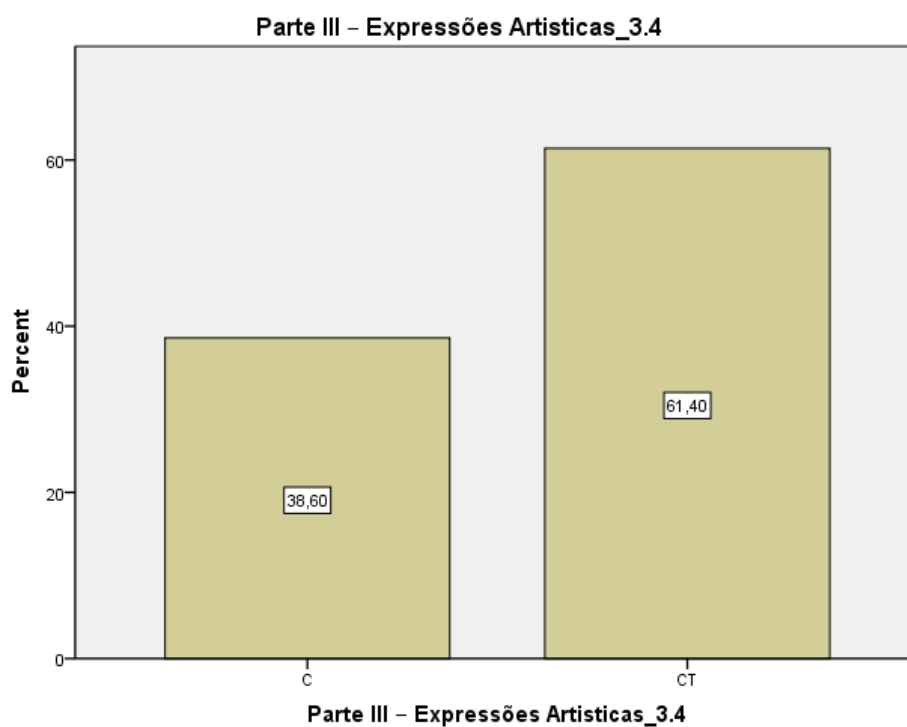


Gráfico 36 – Expressões Artísticas (Professores do 1.º Ciclo).

O gráfico mostra que toda a amostra afirmou concordar ou concordar totalmente com a afirmação.

Parte III – Expressões Artísticas_3.5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C	15	29,4	29,4	29,4
	CT	34	66,7	66,7	96,1
	NCND	2	3,9	3,9	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

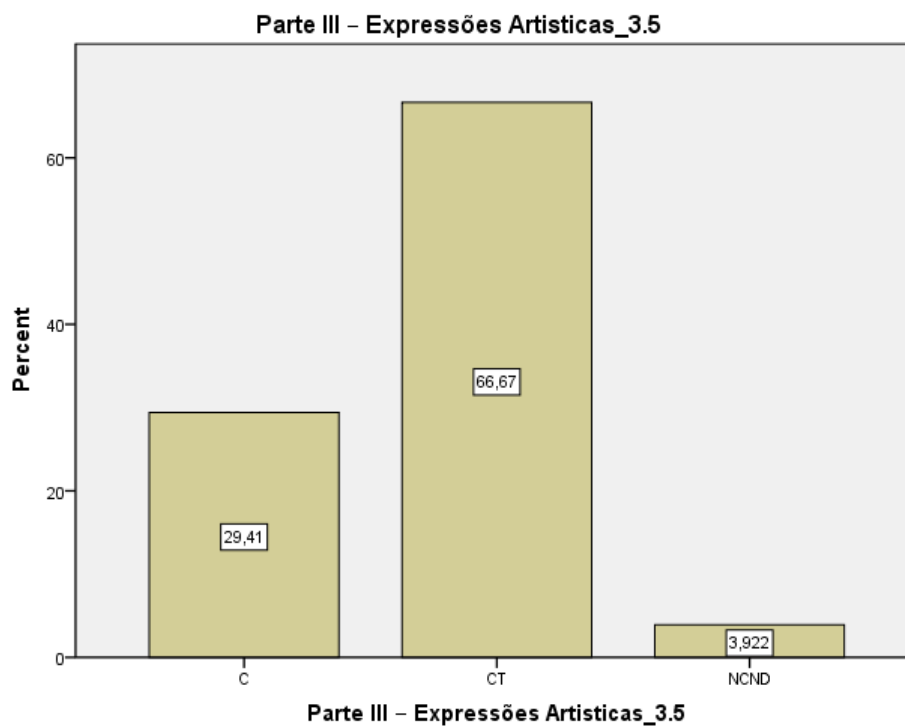


Gráfico 37 – Expressões Artísticas (Educadores de Infância).

Pode-se afirmar que quase a totalidade dos docentes concordam que a área das expressões é um meio de comunicação (96,08%), onde apenas uma minoria não manifestou opinião (3,92%).

Parte III – Expressões Artísticas_3.5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C	23	20,2	20,2	20,2
	CT	91	79,8	79,8	100,0
	Total	114	100,0	100,0	

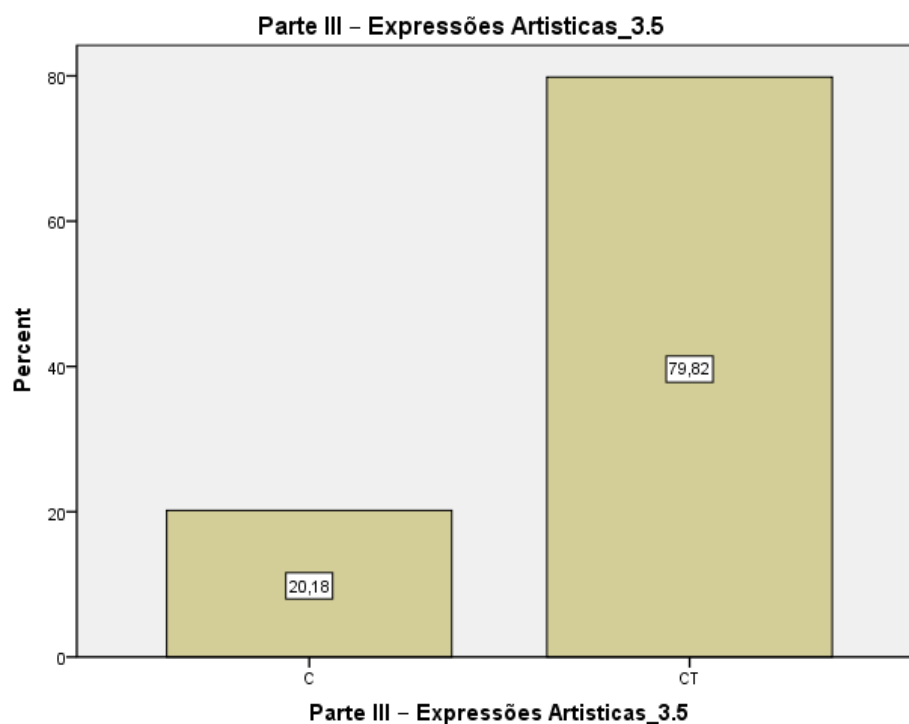


Gráfico 38 – Expressões Artísticas (Professores do 1.º Ciclo).

O gráfico mostra que toda a amostra afirmou concordar ou concordar totalmente com a afirmação.

Parte III – Expressões Artísticas_3.6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C	30	58,8	58,8	58,8
	CT	10	19,6	19,6	78,4
	D	2	3,9	3,9	82,4
	NCND	9	17,6	17,6	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

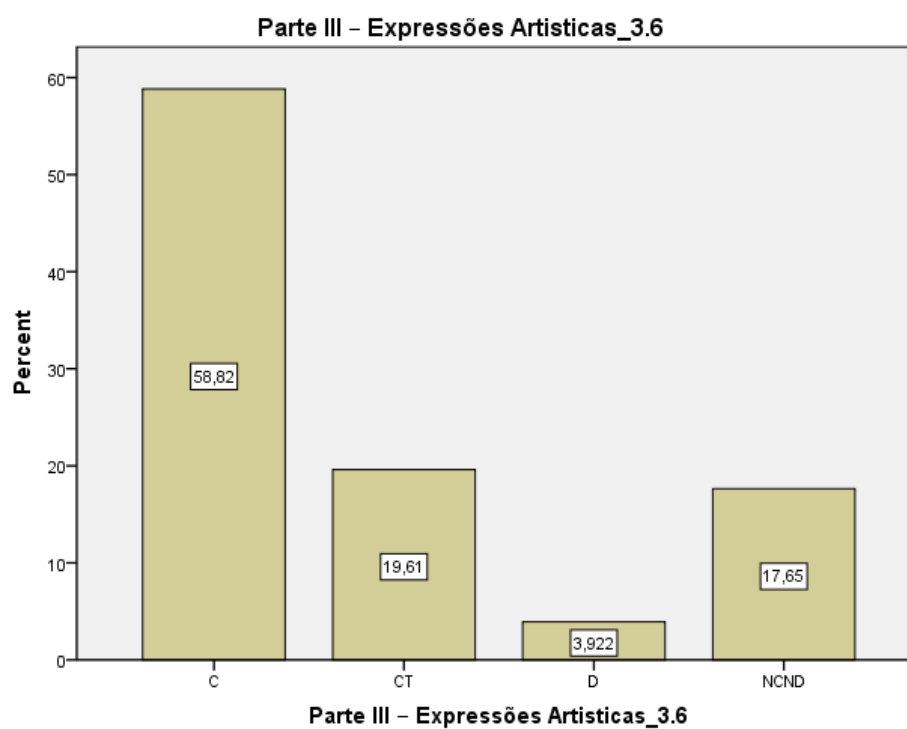


Gráfico 39 – Expressões Artísticas (Educadores de Infância).

A maioria dos educadores concorda que as artes plásticas visam um conhecimento sensível e empírico (76,47%). No entanto, alguns docentes não manifestaram opinião (19,61) e poucos discordaram (3,92%).

Parte III – Expressões Artísticas_3.6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C	83	72,8	72,8	72,8
	CT	6	5,3	5,3	78,1
	NCND	25	21,9	21,9	100,0
	Total	114	100,0	100,0	

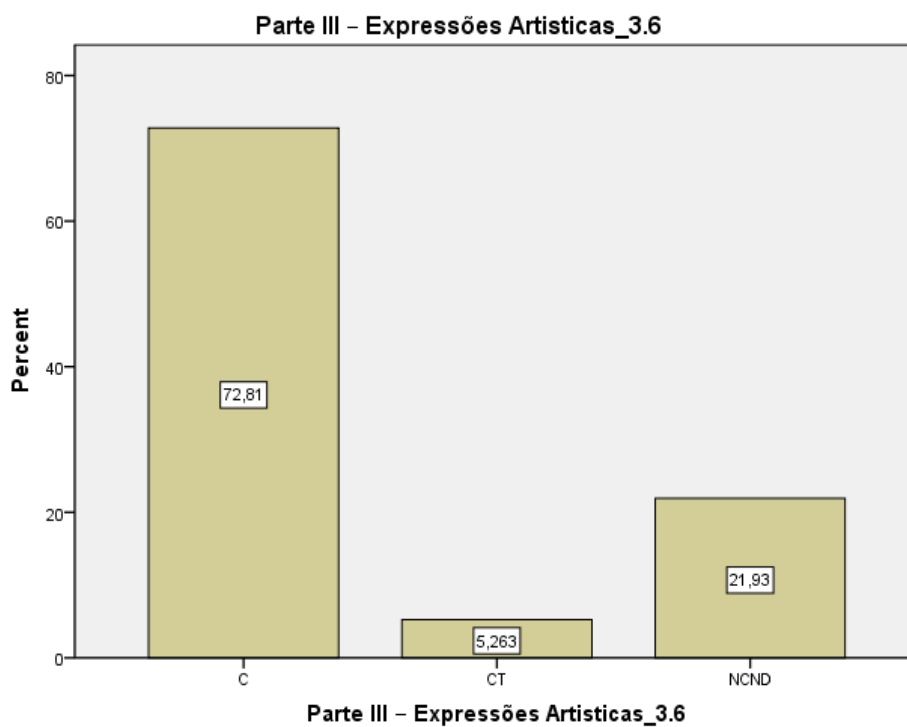


Gráfico 40 – Expressões Artísticas (Professores do 1.º Ciclo).

No gráfico 40 é possível ver que a maioria dos professores do 1.º Ciclo concorda ou concorda totalmente (78,07%) com a afirmação, no entanto 21,93% dos inquiridos optaram por não se manifestar.

Parte III – Expressões Artísticas_3.7

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C	23	45,1	45,1	45,1
	CT	23	45,1	45,1	90,2
	D	1	2,0	2,0	92,2
	NCND	4	7,8	7,8	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

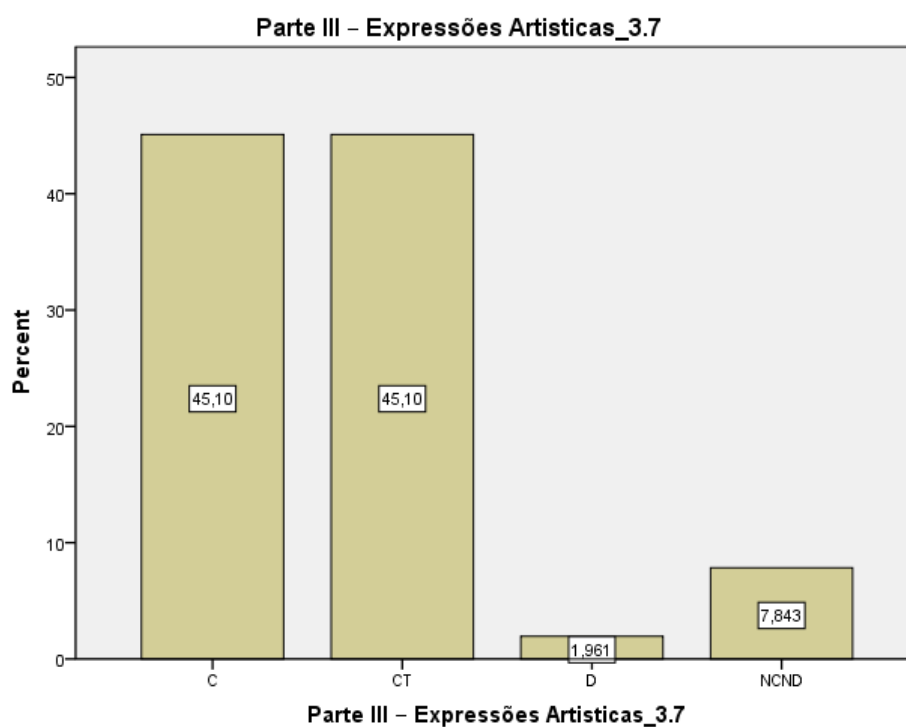


Gráfico 41 – Expressões Artísticas (Educadores de Infância).

De seguida, é possível constatar que a grande maioria dos docentes é da opinião que a prática das diferentes técnicas das expressões artísticas promove o desenvolvimento motor, psíquico e intelectual da criança (90,20%).

Parte III – Expressões Artísticas_3.7

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C	40	35,1	35,1	35,1
	CT	56	49,1	49,1	84,2
	NCND	18	15,8	15,8	100,0
	Total	114	100,0	100,0	

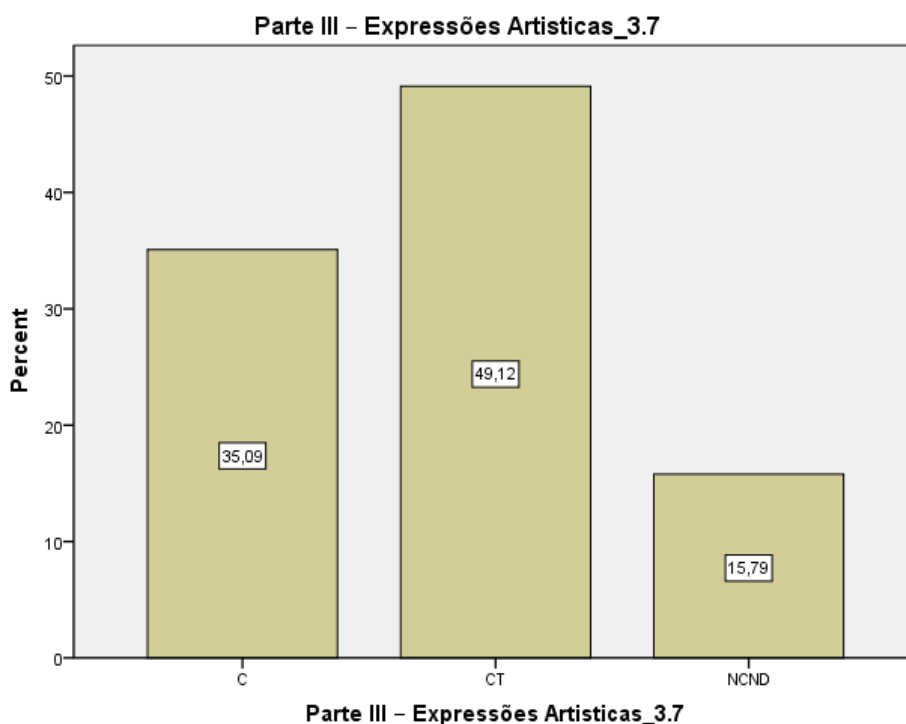


Gráfico 42 – Expressões Artísticas (Professores do 1.º Ciclo).

Também é possível verificar que a maioria dos docentes concorda ou concorda totalmente (84,21%) com a afirmação, havendo 15,79% dos inquiridos que nem concordam nem discordam.

Parte IV

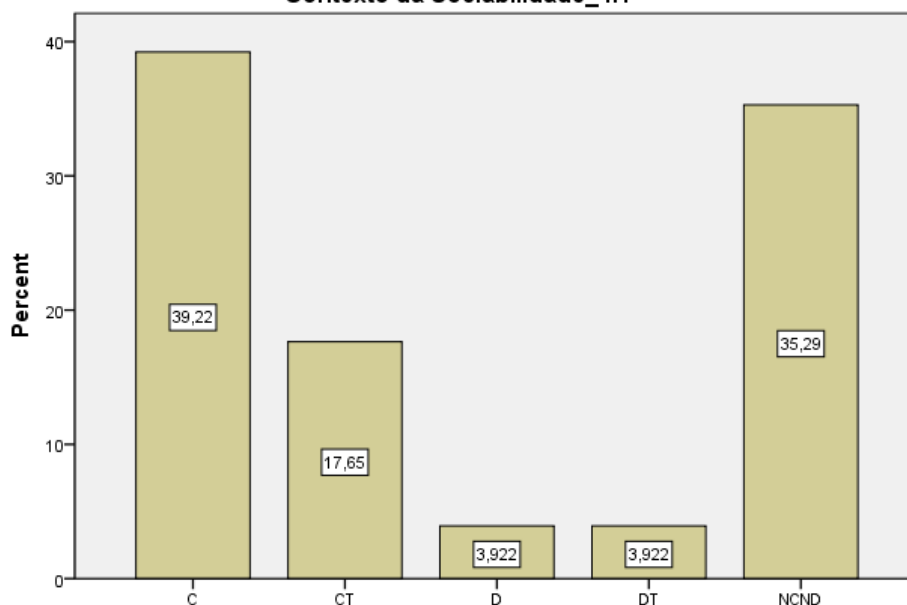
Na quarta parte os inquiridos tiveram que assinalar a sua opinião sobre a importância das Expressões Artísticas nas Crianças Autistas no Contexto da Sociabilidade.

Como nas partes anteriores do questionário foi elaborado um quadro apresentando os resultados obtidos em cada alínea, sendo estes de seguida apresentados.

Parte IV – A Importância das Expressões Artísticas nas Crianças Autistas no Contexto da Sociabilidade_4.1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C	20	39,2	39,2	39,2
	CT	9	17,6	17,6	56,9
	D	2	3,9	3,9	60,8
	DT	2	3,9	3,9	64,7
	NCND	18	35,3	35,3	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

Parte IV – A Importância das Expressões Artísticas nas Crianças Autistas no Contexto da Sociabilidade_4.1



Parte IV – A Importância das Expressões Artísticas nas Crianças Autistas no Contexto da Sociabilidade_4.1

Gráfico 43 – Expressões Artísticas (Educadores de Infância).

Na amostra do Pré-escolar, verifica-se que a maioria dos docentes concorda que a expressão musical pode inibir o isolamento numa criança autista (56,86%). Por outro lado, alguns educadores não manifestaram opinião (35,30%) e outros discordaram (7,84%).

Parte IV – A Importância das Expressões Artísticas nas Crianças Autistas no Contexto da Sociabilidade_4.1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C	32	28,1	28,1	28,1
	CT	40	35,1	35,1	63,2
	D	6	5,3	5,3	68,4
	NCND	36	31,6	31,6	100,0
	Total	114	100,0	100,0	

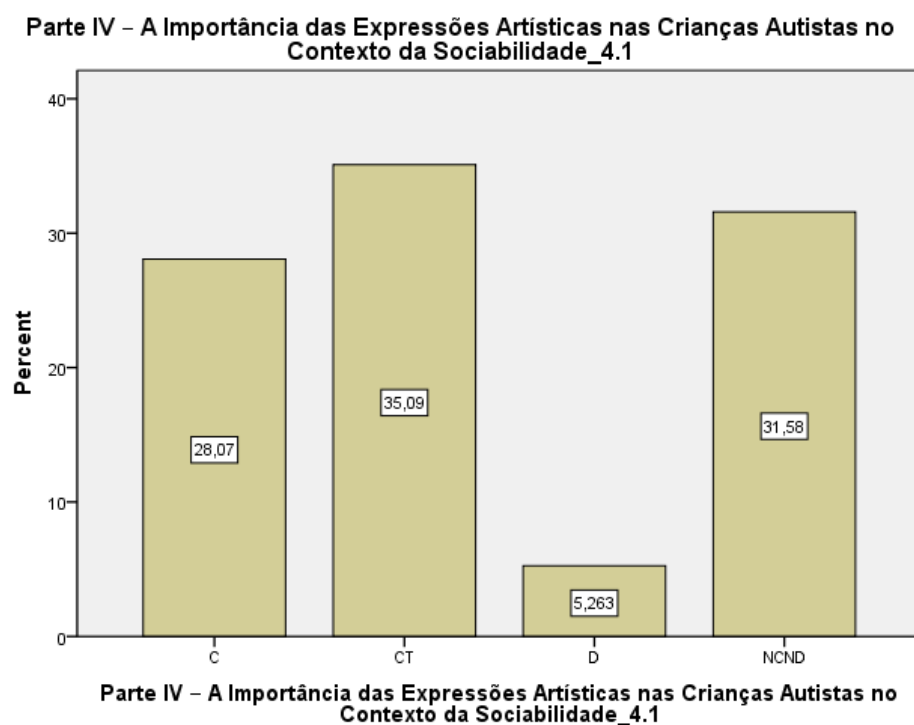


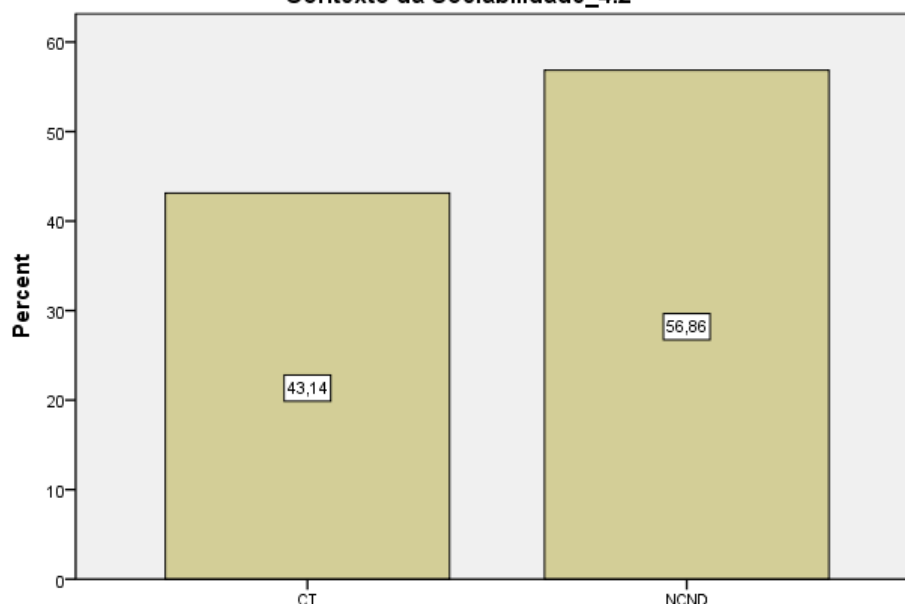
Gráfico 44 – Expressões Artísticas (Professores do 1.º Ciclo).

Neste gráfico é possível verificar que a maioria dos inquiridos pertencentes à amostra do 1.º Ciclo, concorda ou concorda totalmente (63,16%), embora 31,58% dos inquiridos nem concordam nem discordam com a afirmação.

Parte IV – A Importância das Expressões Artísticas nas Crianças Autistas no Contexto da Sociabilidade_4.2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CT	22	43,1	43,1	43,1
	NCND	29	56,9	56,9	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

Parte IV – A Importância das Expressões Artísticas nas Crianças Autistas no Contexto da Sociabilidade_4.2



Parte IV – A Importância das Expressões Artísticas nas Crianças Autistas no Contexto da Sociabilidade_4.2

Gráfico 45 – Expressões Artísticas (Educadores de Infância).

Ao analisarmos a questão 4.2, verifica-se que a maioria dos docentes do Pré-escolar é da opinião que a expressão musical permite desenvolver competências sociais nas crianças autistas (78,43%). Por outro lado, outros docentes não manifestaram opinião (21,57%).

Parte IV – A Importância das Expressões Artísticas nas Crianças Autistas no Contexto da Sociabilidade_4.2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C	58	50,9	50,9	50,9
	CT	50	43,9	43,9	94,7
	NCND	6	5,3	5,3	100,0
	Total	114	100,0	100,0	

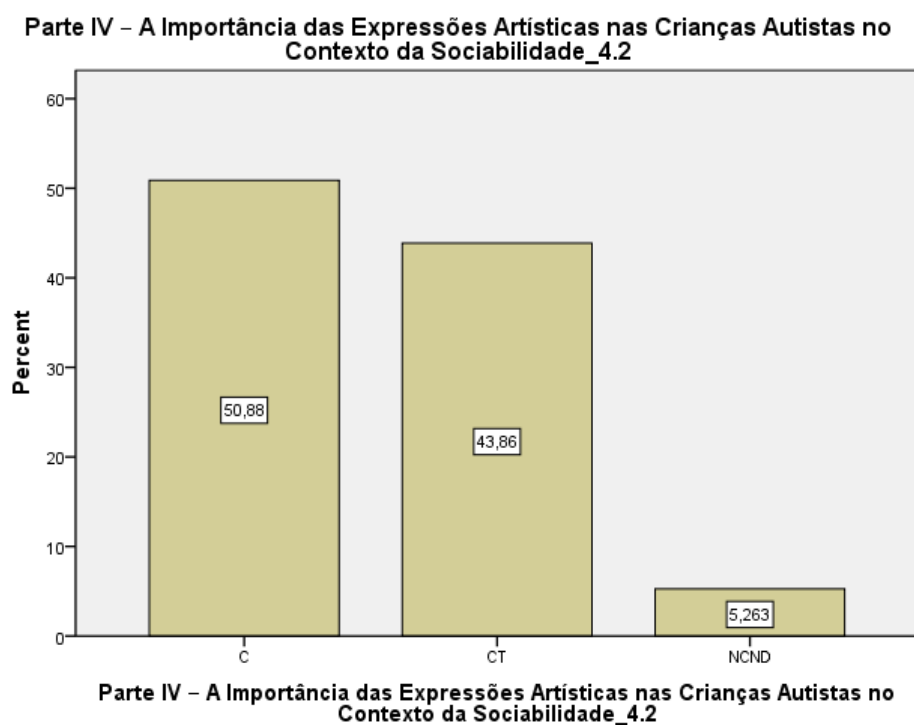


Gráfico 46 – Expressões Artísticas (Professores do 1.º Ciclo).

No que diz respeito aos professores do 1.º Ciclo, na questão 4.1, a maioria concorda ou concorda totalmente (94,74%) com a afirmação, havendo apenas 5,26% que nem concordam nem discordam.

Parte IV – A Importância das Expressões Artísticas nas Crianças Autistas no Contexto da Sociabilidade_4.3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C	29	56,9	56,9	56,9
	CT	13	25,5	25,5	82,4
	NCND	9	17,6	17,6	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

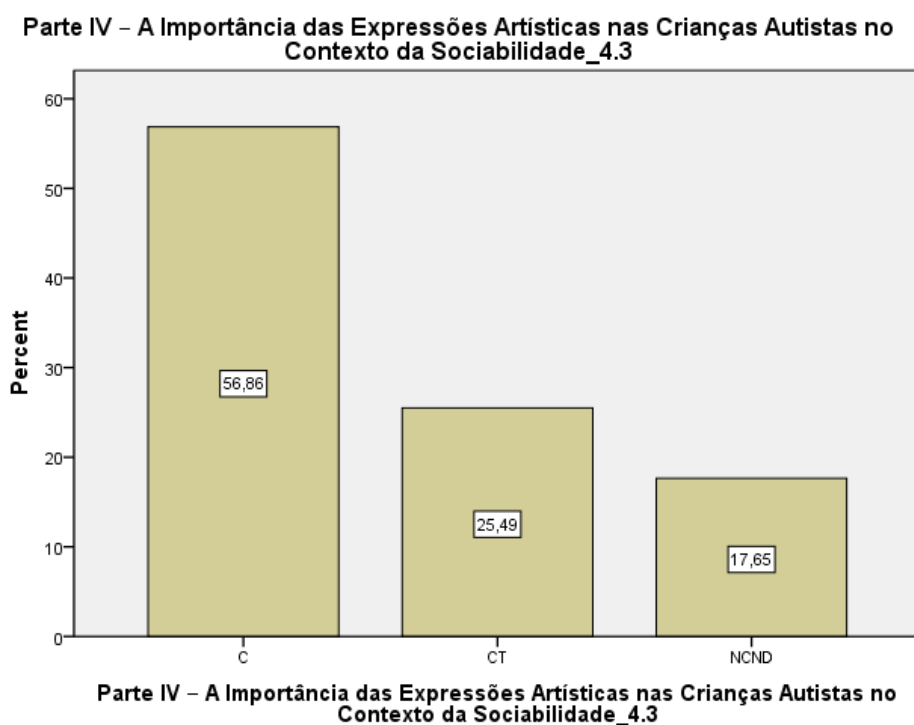


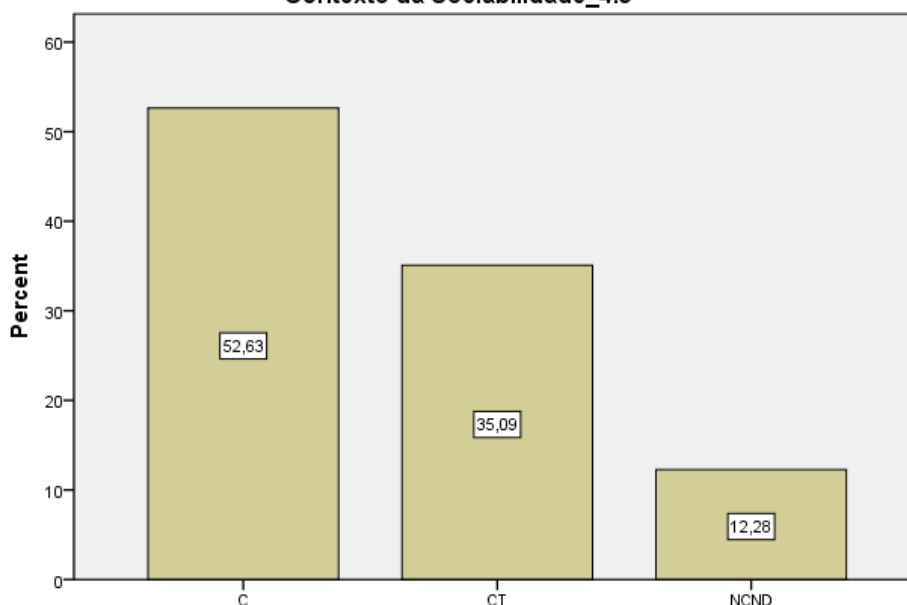
Gráfico 47 – Expressões Artísticas (Educadores de Infância).

Perante a análise da questão 4.3, verifica-se que a maioria dos educadores de infância é da opinião que as expressões artísticas desenvolvem o auto conceito, identidade e a consciência de si mesmo (82,35%). Por outro lado, outros docentes não manifestaram opinião (17,65%).

Parte IV – A Importância das Expressões Artísticas nas Crianças Autistas no Contexto da Sociabilidade_4.3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C	60	52,6	52,6	52,6
	CT	40	35,1	35,1	87,7
	NCND	14	12,3	12,3	100,0
	Total	114	100,0	100,0	

Parte IV – A Importância das Expressões Artísticas nas Crianças Autistas no Contexto da Sociabilidade_4.3



Parte IV – A Importância das Expressões Artísticas nas Crianças Autistas no Contexto da Sociabilidade_4.3

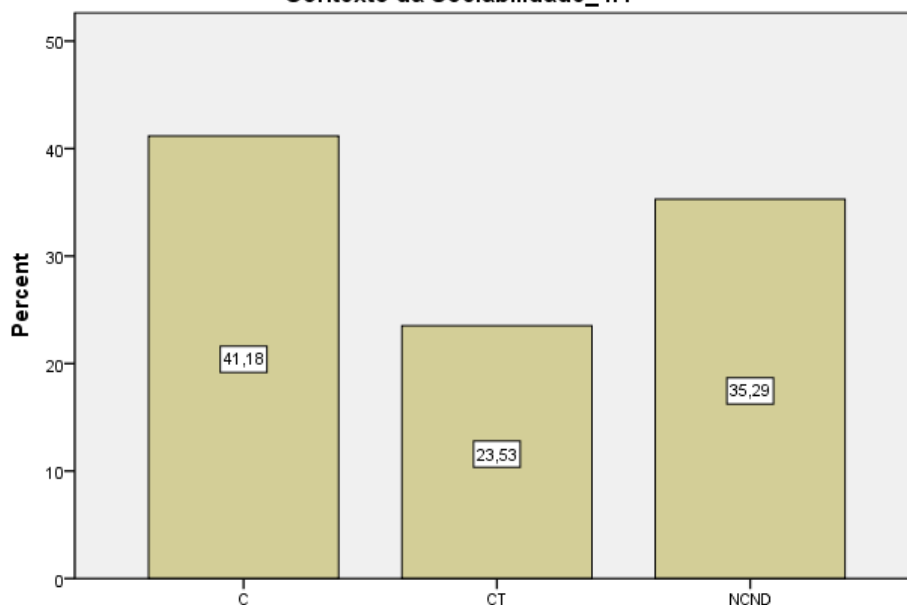
Gráfico 48 – Expressões Artísticas (Professores do 1.º Ciclo).

Na amostra do 1.º Ciclo, a maioria também é da opinião que as expressões artísticas desenvolvem o auto conceito, identidade e a consciência de si mesmo (87,72%). Também se pode verificar alguns dos inquiridos que nem concordam nem discordam com a afirmação (12,28%).

Parte IV – A Importância das Expressões Artísticas nas Crianças Autistas no Contexto da Sociabilidade_4.4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C	21	41,2	41,2	41,2
	CT	12	23,5	23,5	64,7
	NCND	18	35,3	35,3	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

Parte IV – A Importância das Expressões Artísticas nas Crianças Autistas no Contexto da Sociabilidade_4.4



Parte IV – A Importância das Expressões Artísticas nas Crianças Autistas no Contexto da Sociabilidade_4.4

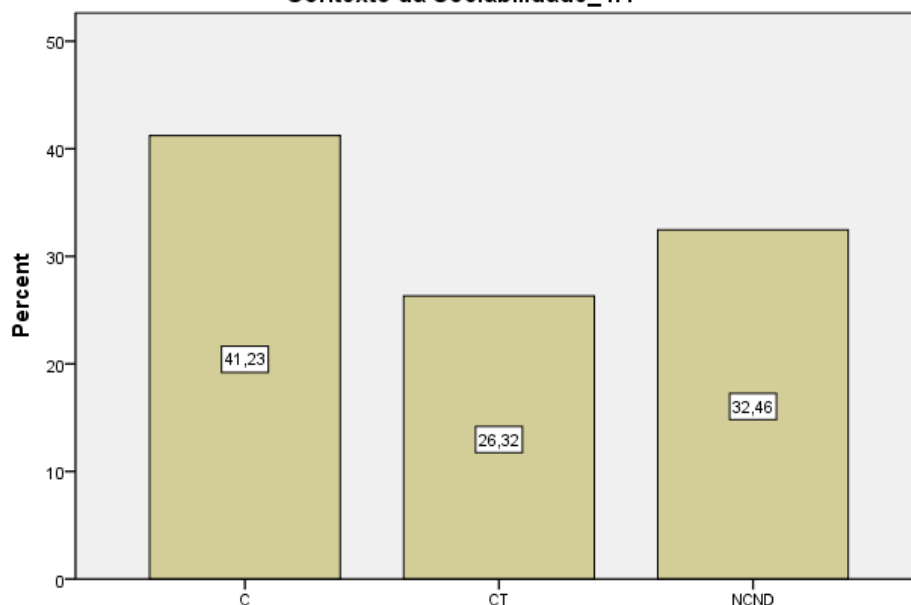
Gráfico 49 – Expressões Artísticas (Educadores de Infância).

Nesta questão, a maioria dos docentes concorda que as actividades de desenhos de forma partilhada e técnica do espelho desenvolvem competências sociais na criança autista e assim promovem o relacionamento entre os outros (64,70%), à excepção dos docentes que não manifestaram opiniões (35,30%).

Parte IV – A Importância das Expressões Artísticas nas Crianças Autistas no Contexto da Sociabilidade_4.4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C	47	41,2	41,2	41,2
	CT	30	26,3	26,3	67,5
	NCND	37	32,5	32,5	100,0
	Total	114	100,0	100,0	

Parte IV – A Importância das Expressões Artísticas nas Crianças Autistas no Contexto da Sociabilidade_4.4



Parte IV – A Importância das Expressões Artísticas nas Crianças Autistas no Contexto da Sociabilidade_4.4

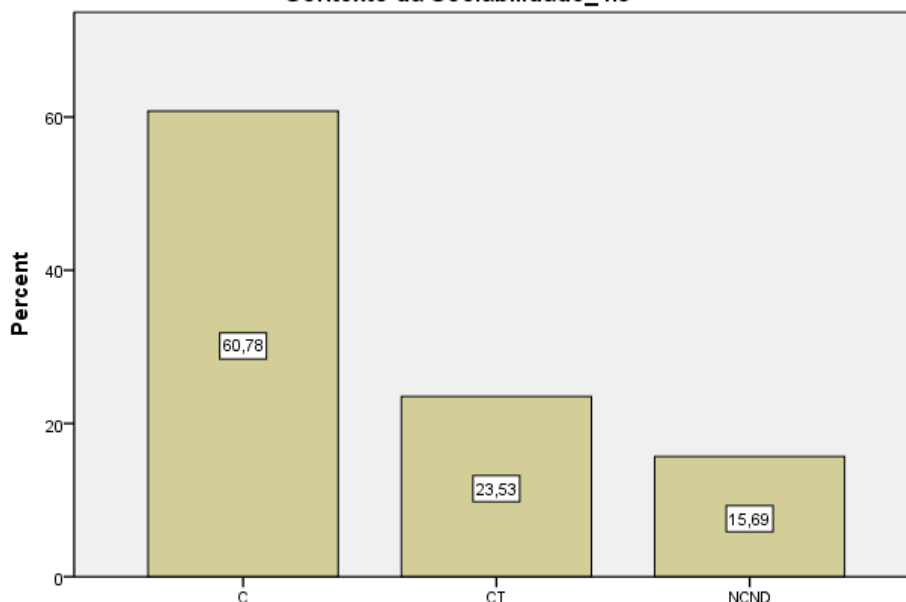
Gráfico 50 – Expressões Artísticas (Professores do 1.º Ciclo).

Tal como nos educadores de infância, os professores do 1.º Ciclo, na sua maioria concorda ou concorda totalmente (67,54%) com a afirmação, embora 32,46% dos inquiridos nem concordam nem discordam.

Parte IV – A Importância das Expressões Artísticas nas Crianças Autistas no Contexto da Sociabilidade_4.5

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid C	31	60,8	60,8	60,8
CT	12	23,5	23,5	84,3
NCND	8	15,7	15,7	100,0
Total	51	100,0	100,0	

Parte IV – A Importância das Expressões Artísticas nas Crianças Autistas no Contexto da Sociabilidade_4.5



Parte IV – A Importância das Expressões Artísticas nas Crianças Autistas no Contexto da Sociabilidade_4.5

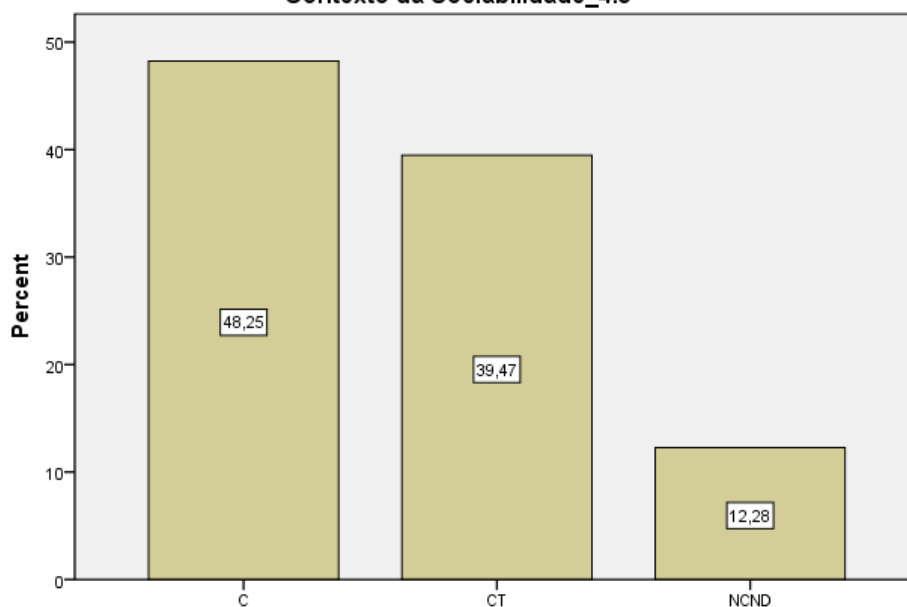
Gráfico 51 – Expressões Artísticas (Educadores de Infância).

Perante a análise da questão 4.5, a grande maioria dos educadores concorda que as diferentes expressões artísticas podem ser um meio de explorar os sentimentos ajudando a adoptar comportamentos mais assertivos (84,31%). Apenas 15,69% dos docentes inquiridos optaram por não manifestarem a sua opinião.

Parte IV – A Importância das Expressões Artísticas nas Crianças Autistas no Contexto da Sociabilidade_4.5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C	55	48,2	48,2	48,2
	CT	45	39,5	39,5	87,7
	NCND	14	12,3	12,3	100,0
	Total	114	100,0	100,0	

Parte IV – A Importância das Expressões Artísticas nas Crianças Autistas no Contexto da Sociabilidade_4.5



Parte IV – A Importância das Expressões Artísticas nas Crianças Autistas no Contexto da Sociabilidade_4.5

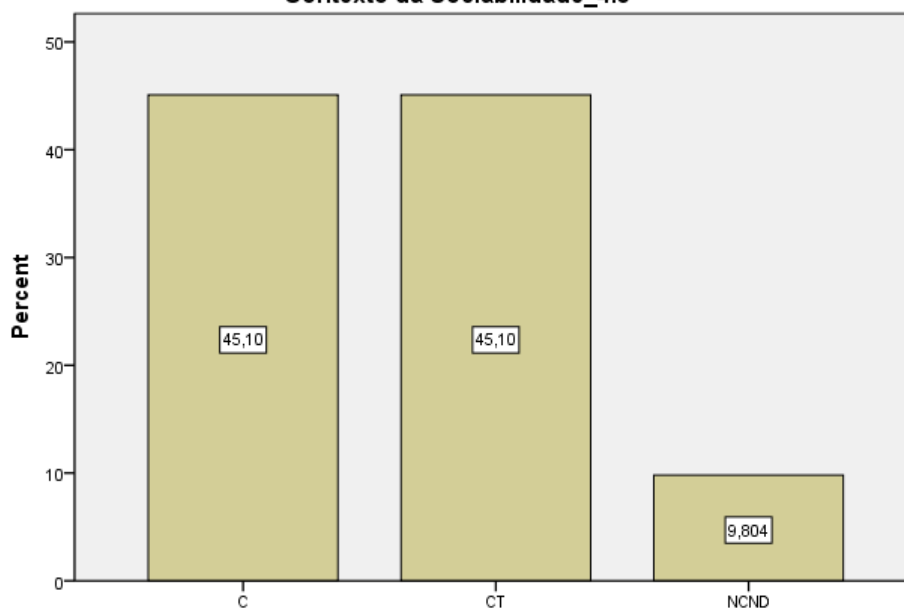
Gráfico 52 – Expressões Artísticas (Professores do 1.º Ciclo).

No gráfico 52, é possível constatar que a maioria dos inquiridos concorda ou concorda totalmente (87,72%), havendo apenas 12,28% dos inquiridos que nem concordam nem discordam.

Parte IV – A Importância das Expressões Artísticas nas Crianças Autistas no Contexto da Sociabilidade_4.6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C	23	45,1	45,1	45,1
	CT	23	45,1	45,1	90,2
	NCND	5	9,8	9,8	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

Parte IV – A Importância das Expressões Artísticas nas Crianças Autistas no Contexto da Sociabilidade_4.6



Parte IV – A Importância das Expressões Artísticas nas Crianças Autistas no Contexto da Sociabilidade_4.6

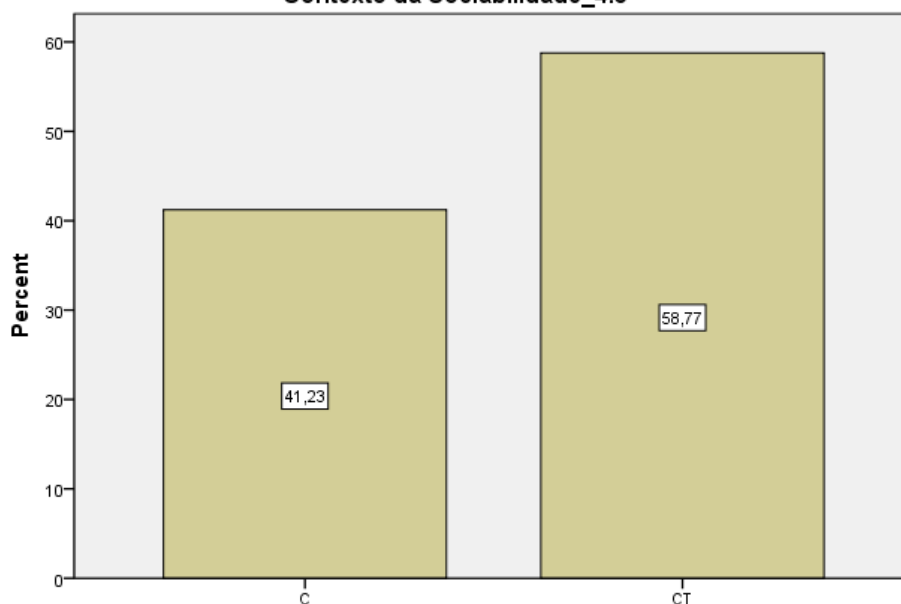
Gráfico 53 – Expressões Artísticas (Educadores de Infância).

Ao analisarmos os resultados da questão 4.6, verifica-se que a grande maioria dos docentes é da opinião que as expressões artísticas facilitam a integração sensorial e assim promover a estimulação tátil, visual e sonora (90,20%).

Parte IV – A Importância das Expressões Artísticas nas Crianças Autistas no Contexto da Sociabilidade_4.6

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid C	47	41,2	41,2	41,2
CT	67	58,8	58,8	100,0
Total	114	100,0	100,0	

Parte IV – A Importância das Expressões Artísticas nas Crianças Autistas no Contexto da Sociabilidade_4.6



Parte IV – A Importância das Expressões Artísticas nas Crianças Autistas no Contexto da Sociabilidade_4.6

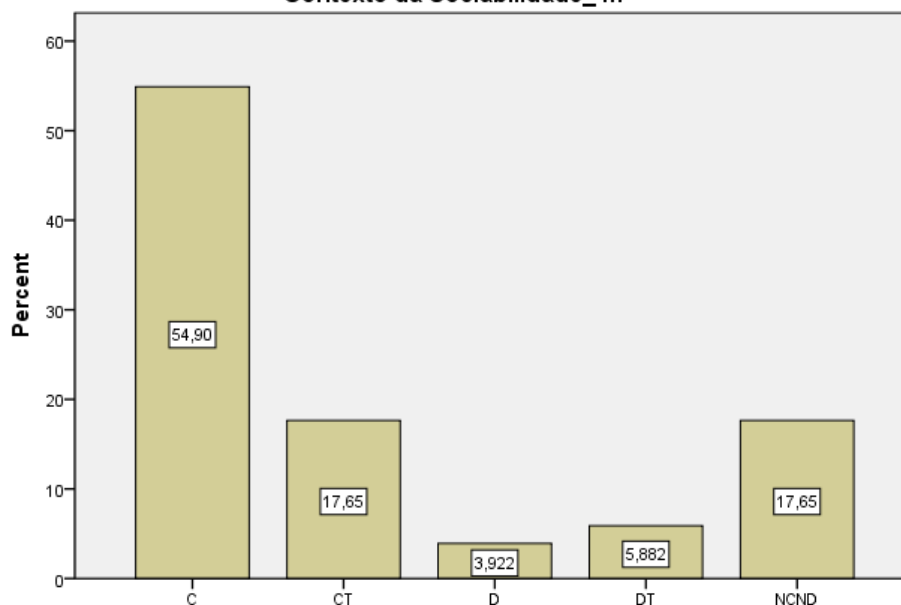
Gráfico 54 – Expressões Artísticas (Professores do 1.º Ciclo).

Ainda na questão 4.6, mas na amostra referente aos professores do 1.º Ciclo, verifica-se que a totalidade dos inquiridos concorda ou concorda totalmente com a afirmação.

Parte IV – A Importância das Expressões Artísticas nas Crianças Autistas no Contexto da Sociabilidade_4.7

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C	28	54,9	54,9	54,9
	CT	9	17,6	17,6	72,5
	D	2	3,9	3,9	76,5
	DT	3	5,9	5,9	82,4
	NCND	9	17,6	17,6	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

Parte IV – A Importância das Expressões Artísticas nas Crianças Autistas no Contexto da Sociabilidade_4.7



Parte IV – A Importância das Expressões Artísticas nas Crianças Autistas no Contexto da Sociabilidade_4.7

Gráfico 55 – Expressões Artísticas (Educadores de Infância).

Na amostra do Pré-escolar, é possível verificar que a maior parte dos docentes concorda que as expressões artísticas promovem uma forma de expressão simbólica, não verbal (72,55%), no entanto, 17,65% dos docentes não manifestaram opinião e 9,8% discordam.

Parte IV – A Importância das Expressões Artísticas nas Crianças Autistas no Contexto da Sociabilidade_4.7

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid C	65	57,0	57,0	57,0
CT	34	29,8	29,8	86,8
NCND	15	13,2	13,2	100,0
Total	114	100,0	100,0	

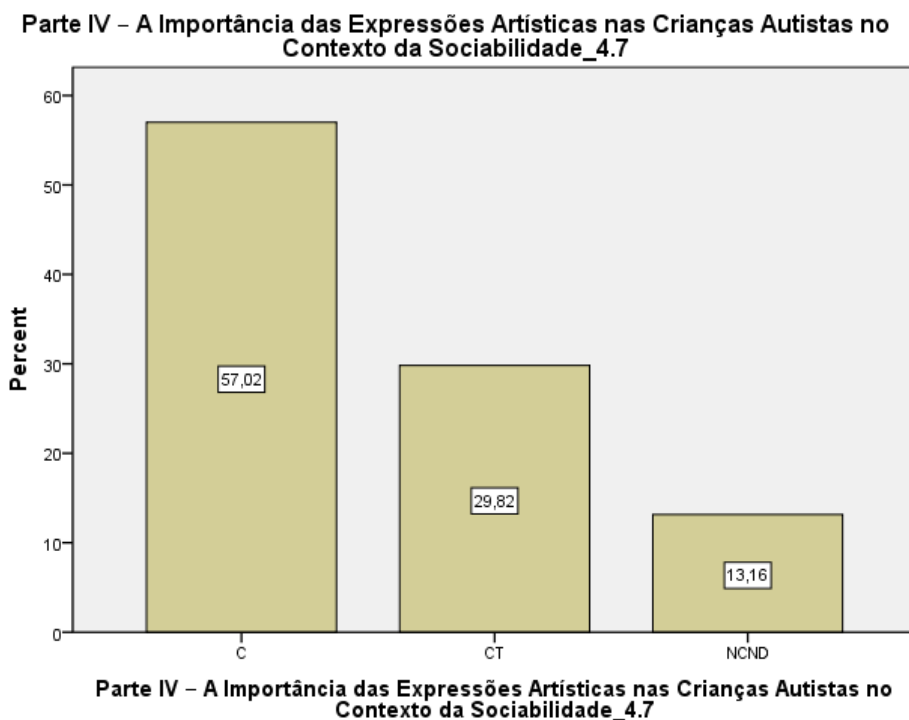


Gráfico 56 – Expressões Artísticas (Professores do 1.º Ciclo).

Relativamente aos professores do 1.º Ciclo, verifica-se que a maioria dos inquiridos concorda ou concorda totalmente (86,84%) com a afirmação, embora 13,16% dos inquiridos não concordam nem discordam.

4.6.2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A discussão dos resultados é feita tendo em consideração as respostas apresentadas anteriormente. Para tal, esta vai partir dos gráficos que englobam cada uma das partes do trabalho, a saber: o autismo no domínio da sociabilidade, expressões artísticas e a importância das expressões artísticas nas crianças autistas no contexto da sociabilidade.

Parte II – O autismo no domínio da sociabilidade

Como podemos observar no gráficos n.º 15 e 16, a maioria dos educadores e professores (alínea 2.1) consideram que existe uma incapacidade real de uma criança autista se relacionar com os outros, tal como afirmam vários autores, nomeadamente Bryna Siegel (2008), que defende que “(...) as crianças com autismo exibem uma falta de

aptidão mais pronunciada e persistente para se relacionarem com os outros.”

Os inquiridos das duas amostras também concordaram, na sua maioria (2.2 - gráficos 17 e 18), que a criança autista consegue interagir com o meio envolvente mas de uma forma estranha, diferente; tal como Carol L. Paasche, Lola Gorrill, Bev Strom (2010) defendem, quando afirmam que a criança autista reage de forma desadequada às situações, como por exemplo rir quando é repreendida ou quando se magoa.

Lorna Wing (Wing & Gould, 1979), ainda sobre este ponto, afirma que “o desenvolvimento social é perturbado, diferente dos padrões habituais, especialmente o desenvolvimento interpessoal”, continuando a afirmar “A criança com autismo pode isolar-se mas pode também interagir de forma estranha, fora dos padrões habituais”.

Nos gráficos 19 e 20, também é possível ver que a maioria dos docentes inquiridos de ambas as amostras acham que a criança autista parece viver no seu próprio mundo (alínea 2.3), tal como afirma a equipa médica do Serviço de Pediatria do Hospital de Braga no portal educare.pt (2010) ao dizer “Parecem viver no seu próprio mundo, desligadas, alheadas, desinteressadas e insensíveis aos outros.”

Também se verifica nos gráficos 21 e 22 (alínea 2.4) que a grande parte dos educadores e professores concordam que as crianças autistas evitam o contacto visual, sendo também esta opinião de Mário Cordeiro (2007) que afirma que as crianças com autismo não respondem quando se chama pelo seu nome e evitam o contacto «olhos nos olhos».

Na alínea 2.5, nos gráficos 23 e 24, os educadores, apesar de se verificar uma percentagem significativa de “abstenção” (45,10%), são da opinião que as crianças que possuem um autismo mais leve conseguem com mais facilidade demonstrar mais comportamentos sociais do que aquelas que apresentam um grau mais grave de autismo, tal como afirma Rita Jordan (2000) quando diz “As crianças com autismo, mais dotadas, não começam necessariamente por ter menos dificuldades de socialização do que as que têm graves dificuldades de aprendizagem adicionais, embora, evidentemente, o leque de comportamentos sociais (tal como todos os outros comportamentos) seja maior.”

No entanto, os professores do 1.º Ciclo mostraram reservas significativas, na medida em que 53,51% nem concordam nem discordam e 7,02% discordam ou discordam totalmente.

Uma grande parte dos educadores e professores (alínea 2.6 – gráfico 25 e 26) acreditam que as crianças autistas têm tendência para viver afastadas das pessoas, fechando-se em si próprias. Rita Jordan (2000) refere que “(...) as crianças com autismo

são necessariamente retraídas, fechadas em si próprias”. No entanto, esta autora chama a atenção para a possibilidade de em alguns casos tal comportamento seja consequência da dificuldade que sentem em se relacionarem com os outros.

Por fim, na alínea 2.7 (gráficos 27 e 28), os inquiridos de ambas as amostras, na sua maioria, apesar de uma percentagem significativa de “abstenção” (35,30%) nos educadores e (26,32%) nos professores do 1.º Ciclo, defendem, junto com Rita Jordan (2000) que “Em geral, as crianças com autismo respondem melhor a situações positivas em que o professor assume uma postura condescendente e em que a tarefa é estruturada de tal modo que a criança compreende o que fazer, onde, quando, como e quando terminar.”

Após esta leitura dos dados recolhidos relativamente à parte II do questionário, tendo como tema o Autismo no Domínio da Sociabilidade, é possível concluir que quer os educadores quer os professores do 1.º Ciclo possuem alguma informação correcta sobre o autismo e as suas características no domínio da sociabilidade. No entanto, não é possível deixar de referir uma percentagem um pouco significativa de abstenção, principalmente nos professores do 1.º Ciclo, em relação ao tema. Tal facto evidencia a necessidade de obter formação e esclarecimento nesta área por parte dos educadores, de forma a estimulá-los a adquirir uma postura mais activa e informada quanto ao Autismo e o que ele representa no domínio da sociabilidade.

Na minha opinião pessoal, concordo que todas as afirmações apresentadas nesta segunda parte do questionário representem parte das características de uma criança com autismo. A criança autista é efectivamente diferente, mas pessoalmente, penso que ainda não sabemos exactamente quanto e em quê, na medida em que o seu isolamento e a ausência de capacidade de comunicar impede-nos de perceber quais as suas incapacidades reais neste processo comunicacional. Ou seja, não temos instrumentos que consigam provar qual a sua lacuna no processo da comunicação que tanto influencia a capacidade de sociabilização, pois, como a criança muitas vezes não comunica, não se sabe se é porque não descodifica a mensagem ou se é porque não consegue enviá-la. Tal dificuldade faz com que assumamos uma postura de isolamento de forma a evitar situações de constrangimento e desconforto. O facto de a criança ter uma forma muito particular e única de ver a vida, o meio envolvente e as relações interpessoais que daí vêm também não facilita o processo.

Parte III – Expressões Artísticas

Nos gráficos n.º 29 e 30 podemos observar que a grande maioria dos educadores e a totalidade dos professores do 1.º Ciclo (3.1) considera que as actividades de expressões artísticas são caracterizadas pela expressão, fruição, experimentação e descoberta tal como referem os autores José Godinho e Maria Brito (2010) “As artes plásticas e a música na educação de Infância assentam essencialmente em actividades de expressão, fruição, experimentação e descoberta, que constituem pilares sobre os quais as aprendizagens futuras e a personalidade se vão edificar”. E vão ainda mais longe ao afirmarem que “O saber ser e o saber fazer são hoje reconhecidos nas esferas académicas e norteiam construções curriculares a todos os níveis, já que em todas as profissões da vida adulta têm vindo a ser fortemente valorizadas as capacidades de comunicação, de expressão, de conhecimento emocional e relacional”.

Perante a análise da alínea 3.2 (gráficos 31 32), é possível constatar que a maioria dos educadores e a totalidade dos professores do 1º Ciclo, mais uma vez, concordam com os autores José Godinho e Maria Brito (2010) que afirmam “Refira-se, também, que é actualmente consensual entre teóricos e pedagogos que a experiência artística pode ser vivida através de três formas distintas: através da execução (aplicando técnicas), através da criação (fazendo algo novo) e através da apreciação (contactando obras de outros. E também constata-se que o que os mesmos autores afirmaram “É, por conseguinte, importante que as crianças, ..., possam experimentar estes distintos papéis de executante, criador e apreciador, já que na vivência desta tripla experiência artística, diferentes significados e competências serão desenvolvidos.” é também apoiado pela maioria dos educadores inquiridos e pela totalidade dos professores do 1.º Ciclo (alínea 3.3 – gráficos 33 e 34).

Quanto à alínea 3.4 (gráficos 45 e 36), os educadores, na sua maioria e a totalidade dos professores do 1.º Ciclo, concorda com o facto de a área das expressões ter que ser tratada com respeito e seriedade. Tal conceito é validado pelos autores José Godinho e Maria Brito (2010) que afirmam “ A área das expressões é também um espaço de aprendizagens concretas e específicas, que o educador deve procurar implementar com o respeito e a seriedade que qualquer área do saber deve merecer.”.

Uma grande parte dos educadores inquiridos e a totalidade dos professores do 1.º Ciclo concorda ou concorda totalmente (alínea 3.5 – gráficos 37 e 38) que a área das expressões é um meio de comunicação tal como Teresa Vasconcelos, nas Orientações Curriculares (1997) afirma ao dizer “ As formas de expressão, ..., são também meios de

comunicação que apelam para uma sensibilização estética e exigem o progressivo domínio de instrumentos e técnicas.”

Nos gráficos 39, 40, 41 e 42, é possível observar que tanto na alínea 3.6, como na alínea 3.7, a maioria dos educadores e dos professores do 1.º Ciclo são da opinião de que as artes plástica visam um conhecimento sensível e empírico e de que a prática das expressões artísticas promove o desenvolvimento motor, psíquico e intelectual da criança, tal como José Godinho e Maria Brito (2010) que afirmam que “O despertar para as artes plásticas, visa um conhecimento sensível e empírico” e “A prática das diferentes técnicas das expressões artísticas está estritamente relacionado com o desenvolvimento motor, psíquico e intelectual da criança”.

Ribas (1954) afirmou “Quanto mais a criança adquirir maior vivência de si mesma e da circunstância, tanto mais se desenvolverá, por meio da expressão artística, o senso de independência, liberdade e democracia, a maturidade emocional e intelectual (...).”

Após a leitura e análise dos resultados, pode-se concluir que os educadores e os professores do 1.º Ciclo demonstraram bastante conhecimento sobre as expressões artísticas. Tal, deve-se ao facto, na minha opinião de as expressões artísticas, nas suas mais diversas formas de serem representadas, estão presentes de forma diária numa sala de Pré-Escolar, e na minha humilde opinião, ainda bem, pois tal como estes autores defendem, considero que as actividades de expressões artísticas ajudam a criança a todos os níveis, assumindo um papel crucial no seu desenvolvimento pessoal.

Na minha opinião pessoal, considero as expressões artísticas fundamentais no desenvolvimento de cada um a todos os níveis. Todas as formas de expressão artística, são fundamentais, mais uma vez numa opinião pessoal, desde que o bebé se desenvolve na barriga da mãe. A música, a dança, o desenho, o teatro, o mundo da fantasia, a plasticina, etc., todos eles são cruciais no desenvolvimento do ser humano desde tenra idade, na medida em que estimula a criatividade e imaginação e tal estimula a capacidade intelectual, desenvolve noções temporais espaciais, conhecimento do seu corpo assim como se posicionar perante o outro; desenvolve noções estéticas, a auto estima, a libertação de estigmas e preconceitos, a capacidade e a vontade de comunicar e socializar.

Todas estas capacidades, a meu ver são fundamentais para que o ser humano se desenvolva na sua plenitude.

Parte IV - A importância das expressões artísticas nas crianças autistas no contexto da sociabilidade.

Foi possível observar nos gráficos n.º 43 e 44, sobre a capacidade da expressão musical em inibir o isolamento num autista (alínea 4.1), que a maioria dos educadores e professores do 1.º Ciclo concorda com a Associação Portuguesa de Investigação Educacional (APIE) em que esta defende que a música promove, na criança autista, a comunicação, o relacionamento, assim como a estimulação das habilidades sócio comunicativas bem como da interacção social.

Na alínea 4.2 (gráfico 45 e 46), a maioria dos educadores e dos professores do 1.º Ciclo são da opinião de que a expressão musical facilita a aprendizagem de competências sociais e o desejo de comunicar nas crianças autistas.

Benenzon (1985) afirma que “através das experiências musicais e das relações estabelecidas através delas, o autista pode ampliar a sua capacidade de integração social e pouco a pouco adquirir mais autonomia.” A criança vai sentindo mais confiança, mais vontade ela vai ter em continuar a estabelecer contacto com o meio envolvente. Para tal será sempre necessário ter em conta o ritmo de desenvolvimento de cada criança.

Também podemos verificar que a maioria dos educadores e dos professores do 1.º Ciclo são da opinião (alínea 4.3 – gráficos 47 e 48) que as “expressões artísticas desenvolvem o auto conceito, a sua identidade e a consciência de si próprios” tal como defendem os autores José Godinho e Maria Brito (2010). Tal aquisição é fundamental numa criança autista, na medida em que Rita Jordan (2000) defende a criança com autismo demonstra dificuldade na aquisição da noção do conceito do eu, neste caso do seu ego, impedindo com isso, a capacidade de sentir as experiências, não sabendo a razão do que acontece, mas apenas que de facto acontece, dificultando com isso o desenvolvimento da consciência de si mesmo.

Verifica-se ainda (alínea 4.4 – gráficos 49 e 50), que a maioria dos educadores e professores do 1.º Ciclo concordam com o facto de as actividades de desenhos de forma partilhada e técnica do espelho desenvolvem competências sociais na criança autista e promovem o relacionamento entre outros, na medida em que exige obrigatoriamente um contacto com o outro e trabalho de equipa.

A professora Eliane Maria Pinto Pedrosa e Rosa Constância Abreu na revista Criança (s.d.), salientam a importância de actividades em parceria (como o desenho partilhado e a técnica do espelho) em crianças autistas na medida em que estas

contribuem para o seu desenvolvimento social promovendo a interacção com o outro.

Segundo vários autores como Betts (2005), Evans (2007) e Dessauer (2008), as expressões artísticas incidem sobre as competências sociais, onde é possível utilizar a técnica de desenhos de forma partilhada e técnica do espelho (actividades desenvolvidas também na Arteterapia), na medida em que estas permitem estabelecer um relacionamento.

Perante a análise da alínea 4.5 (gráfico 51 e 52), a maioria dos docentes de ambas as amostras é da opinião que as diferentes expressões artísticas podem ser um meio de explorar os seus sentimentos procurando adoptar comportamentos mais adaptativos. Segundo Alberto Sousa (s.d), as expressões artísticas, permitem a expressão livre (adaptada à actividade) de sensações e emoções, conseguindo com isso, desprender a parte mais presa, esquecida, reprimida e desvalorizada que existe dentro de cada um. No caso da criança autista, ao desprender-se, a criança sente-se mais leve, conhece-se melhor, aumentando a autoconfiança, conseguindo com isso, mais facilmente ajustar os seus comportamentos à situação.

Verifica-se ainda (alínea 4.6 – gráficos 53 e 54) que a maioria dos educadores e a totalidade dos professores do 1.º Ciclo inquiridos é da opinião de que as expressões artísticas facilitam a integração sensorial, promovendo com isso, estimulação tátil, visual e sonora, na medida em que estas exigem a utilização da maioria dos sentidos: tacto, visão e audição.

Segundo Irene B. Crofoot (portal da família.org), as expressões artísticas permitem à criança, mesmo as autistas, formar novas ideias a respeito do mundo que a rodeia, através dos sentidos da audição, visão, tacto e até do gosto e do olfacto; na medida em que estas ideias advêm da sua experiência directa com o mundo que a rodeia.

Perante a análise da alínea 4.7 (gráfico 55 e 56), é possível constatar que a maioria dos educadores e professores do 1.º Ciclo concorda com o facto de as expressões artísticas promoverem uma forma de expressão simbólica, não verbal.

Emerv (2004) disse “O uso da expressão não-verbal através da experiência de fazer arte incentiva crianças com autismo a começar a representar as suas experiências.”

Após a análise do quadro n.º 8, é possível constatar que os educadores na quarta parte do inquérito demonstraram bastante conhecimento sobre a importância das Expressões Artísticas na Criança Autista, nomeadamente, no Domínio da Sociabilidade.

Na minha opinião pessoal, as expressões artísticas são cruciais para se desenvolver o auto conceito e a consciência de si mesmo, assim como a auto estima, as relações interpessoais e também com o mundo que a rodeia. Conceitos esses, que são

fundamentais para que uma criança autista consiga fazer um ajustamento da sua forma de ser ao mundo exterior, permitindo com isso, melhorar a sua qualidade de vida.

CONCLUSÃO

A amostra aqui representada, educadores de infância e professores do 1.º Ciclo, demonstrou algum conhecimento acerca das crianças autistas, nomeadamente no domínio da sociabilidade, no entanto foi na importância das expressões artísticas que revelaram mais segurança e assertividade nas respostas.

De uma forma geral consideram, apesar de graus de ensino diferentes com exigências diferentes, as expressões artísticas cruciais no desenvolvimento da criança, na medida em que desenvolve todos os conceitos necessários para se formar um ser humano na sua plenitude. No entanto, e apesar de algum desconhecimento sobre o autismo, mais especificamente no domínio social, os educadores e os professores do 1º Ciclo estão cientes dos benefícios que as diferentes expressões artísticas oferecem neste domínio. Neste sentido é fácil perceber que o desenvolvimento de actividades de expressão artística pode ser um estimulante na melhoria das lacunas que estas crianças apresentam no domínio da sociabilidade. No entanto, não é assim tão linear, não se está com isso a afirmar que uma criança autista deve ser forçada a fazer jogos, pinturas danças com todos os colegas na sala. É bem mais complexo que isso, pois se optar por utilizar este recurso desta forma provavelmente o resultado seria nefasto, tendo em conta a incapacidade que a criança autista tem de se relacionar, de mostrar afeto ou qualquer outra emoção.

Este processo é gradual e inicialmente pretende-se que seja trabalhado de forma individual, tendo sempre em conta as necessidades e interesses de cada criança autista. A criança autista necessita primeiro de desenvolver o contacto, de se sentir e de se conhecer para que posteriormente seja possível elevar as actividades para um grau mais elevado onde exigirá contacto e comunicação com o outro.

Ao longo de toda a pesquisa deparámo-nos com o facto de as actividades de expressão artística desenvolvidas no meio escolar são de uma certa forma negligenciadas quanto à sua utilização com crianças autistas. Fala-se muito sobre Autismo, fala-se muito sobre as Expressões Artísticas e a sua importância, mas fala-se muito pouco sobre os seus benefícios numa criança autista. No entanto já se verificam investigações que procuram dignificar a sua importância só que numa perspectiva terapêutica, através da criação de terapias que têm por base as expressões artísticas, como a Arteterapia e a Musicoterapia, sendo estas terapias utilizadas única e exclusivamente por técnicos especializados. Daí se considerar importante procurar fundamentos para os benefícios das expressões artísticas numa criança autista no

domínio da sociabilidade pelo facto de estas terapias anteriormente referidas não se encontrarem ao alcance de todas as crianças com esta problemática. Mas as expressões artísticas sim, encontram-se no meio escolar, está presente no dia a dia do educador/professor, variando a frequência de utilização consoante o grau de ensino. No entanto, encontram-se mais acessíveis e estão ao dispor de qualquer educador/professor, basta que a Escola e os educadores/professores e toda a comunidade escolar criem as condições necessárias para que estas actividades sejam desenvolvidas de forma construtiva.

A nosso ver, toda a comunidade escolar, desde as crianças, professores, assistentes, escola e a comunidade envolvente beneficiariam se ficassem disponíveis mais formações nesta área no sentido de melhor esclarecer e informar não só os professores mas todos os agentes envolvidos neste complexo sistema educativo.

“Descobrir que o filho é autista pode ser uma experiência angustiante. Para alguns pais o diagnóstico é uma total surpresa, para outros a confirmação de uma suspeita por vezes antiga. Actualmente, sabe-se que com uma abordagem pedagógica e terapêutica adequada, estas crianças podem vir a desenvolver-se, ainda que de forma diferente das outras crianças.”

(AMA, 2005; Aarons & Gittens, 1992)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AARONS, Maureen & Gittens, Tessa (1992), *The hand book of Autism: a guide for parents and professionals*, London: Routledge

AJURIAGUERRA (1973), *Manual de Psiquiatria da Criança*, Rio de Janeiro: Imago Editora

ALARCÃO, Isabel (2001), *Professor – investigador. Que sentido? Que formação?* Revista Portuguesa de Formação de Professores, Ministério da Educação, Universidade de Aveiro: Inafop.

ALONSO, Luísa (1996), *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de ensino*, Braga: Universidade do Minho, Instituto de estudos da criança.

ARENDS, Richard (1995), *“Aprender a Ensinar”*, Mc Graw-Hill, Amadora

Associação Americana de Psiquiatria – APA, apud Peeters, (1998)

BARCELOS, Lia (2004), *Musicoterapia: alguns escritos*, Rio de Janeiro, RJ: Enelivros

BENENZON, Rolando (1985), *Manual de Musicoterapia*, Rio de Janeiro, RJ: Enelivros

BESSA, Mahylda (1970), *Artes Plásticas entre as Crianças*, 2.^a edição, S. Paulo, Livraria José Olympio Editora

BETTEHEIM, Bruno (s.d.), *The Children of the Dream*

BETTS, Donna (2005), *A Systematic analysis of art therapy assessment and rating instrument literature*, Doctoral disseraction, Florida Atate University, Tallahassee

BLEURER, Eugen (1911), *Dementia Praecox or the Group of Shyzhophrenias*

CARVALHO, .Ana, Teixeira, Ana, Onoffre, Soares (2006), *Aprender a olhar para o outro: Inclusão da Criança com Perturbação do Espectro Autista na Escola do 1º Ciclo*, Dgide

A Percepção dos Educadores de Infância e dos Professores do 1.º Ciclo sobre a Importância da Expressões Artísticas em Crianças Autistas no Contexto da Sociabilidade 112

Classificação Internacional de Doenças, 10ª edição (CID-10)

COOK E COL (1997), *Autism or atypical autism in maternally but not paternally derived proximal*, Am. J. Hum Genet

COORDEIRO, Mário (2007), *O Livro da Criança*, Póvoa de Santo Adrião, Editora Sodilivros,

CORREIA, Luís (1999), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*, Porto: Porto Editora, Lda

DEWEY, John (2010) – *Experiência e Educação. Textos Fundantes de Educação*, Brasil: Editora Vozes

ECO, Umberto (2006), *A definição da Arte*, Lisboa, Edições 70

ESTRELA, Maria (2010), *“Profissão Docente, Dimensões Afectivas e Étnicas, Colecção Saberes Plurais”*, Editores Areal, Porto

FERNANDES, Barahona (1967), *Um Modelo Teórico da personalidade em situação como coordenador da Psiquiatria Clínica*, In: Curso de Psiquiatria para Pós-Graduados, Lisboa, Porto: Jornal do Médico

FERRAZ, Marcelli (2009). *Terapias Expressivas Integradoras*. Vol. I Lisboa: Tuttirév Editorial, Lda.

FERREIRA, Maria (2004) – *“Do “avesso” do brincar ou ... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim-de-infância”* in Manuel Jacinto Sarmento, Ana Beatriz Cerisara (orgs) *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições ASA.

FERRELL. Michael (2008), *Dificuldades de Comunicação e Autismo, Estratégias Educacionais em Necessidades Especiais*, Porto Alegre, Editora Artmed

FREINET, Célestin (1973) – *Pedagogia do bom senso*. Lisboa: Moraes Editores.

FRITH, Uta (1989), *A New Look at Language and Communication in Autism*, British Journal of Disorders of Communication

GAUDERER, Christian (1993), *Autismo*, São Paulo, Livraria Atheneu Editora, 3ª edição

GILBERG et al (1990), *Under age 3 years, A Clinical study of 28 cases referred for Autistic symptoms in Infancy*, Journal of Child Psychology and Psychiatry

GILLINGHAM, Gail (1995), *Autism: Handle With Care!: Understanding and Managing Behavior of Children and Adults with Autism*, USA: Future Education Inc.

GODINHO, José; Brito, Maria (2010), *As Artes no Jardim de Infância*, Lisboa, Ministério de Educação

HEWITT, Sally (2006), *Compreender o Autismo, Estratégias para Alunos com Autismo nas Escolas Regulares*, Porto, Porto Editora

JORDAN, Rita (2000), *Educação de Crianças e Jovens com Autismo*, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa

JUNG, Carl (1920), *O Espírito na Arte e na Ciência*, Editores Natal

KANNER, Leo (1943), *Autistic Disturbances of affective Contact. Nervous Child*

KANNER, Leo (1946), *Irrelevant and metaphorical language in early infantile Autism*, American Journal of Psychiatry

KANNER, Leo (1949), *Autistic Disturbances of affective contact*, Nervous Child

LEEMHARDT, Pierre (1974), *A Criança e a Expressão Dramática*, Lisboa, Editorial Estampa

LEVY, Pilar de Quinhones (1999), Laboratório de Genética da Faculdade de Medicina de

Lisboa – APPDA, Lisboa

Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais – DSM-IV (2002), Lisboa: Climesi Editora

MARQUES, Carla (2000), *Perturbações do Espectro do Autismo: Ensaio de uma Intervenção Construtivista Desenvolvimentalista com Mães*, Coimbra: Quarteto Editora

MELO, A.F. (1998), *Análise da capacidade de manutenção do tópico em crianças de Espectro do Autismo*, (Monografia do curso de terapia da fala), Lisboa: Escola Superior de Saúde de Alcoitão

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa: M.E. – DGIDC

NUNES, Jorge (2000), *O professor e a acção reflexiva – Portffólios, “Vês” heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*, Lisboa: Edições ASA.

PAASCHE, Carol, Gorrill, Lola, Strom, Bev (2010), *Crianças com Necessidades Especiais em Contextos de Educação de Infância*, Porto, Porto Editora

PARDAL, Luís (1993), “ *A escola, o currículo e o professor*”, Cadernos de análise sócio – organizacional da educação, Universidade de Aveiro, Aveiro

PEREIRA, Manuela (2006), *Autismo – Uma perturbação Pervasiva do Desenvolvimento*, Editora Gailivro

PROENÇA, Maria (1999), *Didáctica da História*, Lisboa: Universidade Aberta

Publicações Série Idéias nº10 (1992), São Paulo: FDE

QUINTANA CABANAS, José (2002), *Teoria da Educação: Concepção antinomia da educação*, Porto: ASA 1ª ed.

RIBAS, João (1954), *As Fronteiras da Demanalogia e da Psiquiatria*, S. Paulo, Edigraf

RITVO, Edward (1976), *Autism: From adjective to noun- In E.R. Ritvo, B.J. Freeman, E.M.*

RODRIGUES, Dalila (2002), *A infância da Arte e a Arte da Infância*, Porto, Edições ASA

SERRA, Helena (2009), *Modelos de Intervenção em NEE: Atraso de Desenvolvimento, Hiperactividade, Autismo, Dislexia*, Alfragide, Gailivro

SIEGEL, Bryna (2008), *O Mundo da Criança com Autismo*, Porto, Porto Editora

Sociedade Americana de Autismo – ASA, Tradução e adaptação: Mónica de Castro Accioly (Mão Amiga), Text adaptação para publicação no site do Instituto Indianopolis

SOUSA, Alberto (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. 1.º Vol. Lisboa. Instituto Piaget: Horizontes Pedagógicos.

SOUSA, Alberto (2003), *Educação pela Arte e Artes na Educação*, 2.º Volume, Bases Psicopedagógicas, Instituto Piaget

SOUZA, Alcidio (1974), *Artes Plásticas na Escola*, Rio de Janeiro, Edições Bloch

VASCONCELOS, Teresa (2007), “ A Importância da Educação na Construção da Cidadania”, Saber (e) Educar, Porto, nº12.

VASCONCELOS, Teresa (2007), “A Importância da Educação na Construção da Cidadania”, Saber (e) Educar, Porto, nº12

VYGOTSKY, Lev (1991), *Pensamento e Linguagem*, São Paulo, Martins Fontes

WING, Lorna (1976), *Symbolic: Play in severely mental retardet and autistic children*, Journal of child Psych

WING, Lorna & Gould, J. (1979), *Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification*, Journal of Autism and

Developmental Disorders

Webgrafia

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/educinf/revista44.pdf> (revista da criança) visitado a 7 de Agosto de 2011

http://www.institutoinclusaobrasil.com.br/informacoes_artigos_integra.asp?artigo=71 visitado a 7 de Agosto de 2011

<http://www.appda-lisboa.org.pt/federacao/autismo.php> visitado a 20 de Junho de 2011

<http://umolhardiferente-to.webs.com/criteriosdediagnostico.htm> visitado a 20 de Junho de 2011

<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TLo140.pdf> visitado a 2 de Julho de 2011

http://www.sensite.co.uk/approach/theme_4.html visitado a 2 de Julho de 2011

<http://www.pecs.org.uk/> visitado a 6 de Julho de 2011

<http://www.autistas.org/pecs.htm> visitado a 12 de Setembro de 2011

<http://www.portaldafamilia.org/> visitado a 13 de Junho de 2012

http://www.cultkitsch.org/cultura/danca/rosto_da_danca_files/rosto_da_danca.htm

www.Psicologia.com.pt visitado a 14 de Maio de 2011

<http://www.educare.pt/educare/Educare.aspx> visitado a 10 de Maio de 2011

www.arte-terapia.com (Sociedade Portuguesa de Arte Terapia – S.P.A.T.) visitado a 25 de Julho de 2012

<http://cerfapie.blogs.sapo.pt/22368.html> (Associação Portuguesa de Investigação Educacional – apie) visitado a 25 de Julho de 2012

Legislação

DECRETO-LEI N.241/2001, de 30 de Agosto (Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do ensino básico);

Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro, (Consagra o ordenamento Jurídico da educação pré-escolar, na sequência da Lei Bases do Sistema Educativo).

ANEXO A



Escola Superior de Educação João de Deus

Exmo(a). Senhor(a) Professor(a), caro(a) colega

Sou aluna de mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor da Escola Superior João de Deus. Este trabalho de investigação realiza-se no âmbito da dissertação de mestrado sob a orientação da Professora Doutora Cristina Ferreira Saraiva Pires Gonçalves.

Tem em mãos um questionário que se insere numa investigação com a seguinte temática “A percepção dos professores do 1º Ciclo sobre a importância das Expressões Artísticas em Crianças Autistas no Contexto da Sociabilidade”

O presente questionário destina-se a ser preenchido por Professores do 1º CEB que exercem ou exerceram funções em escolas públicas ou privadas.

Lembro-lhe que não existem nem boas nem más respostas. Para mim, apenas a sua opinião é importante.

Para que possa levar esta investigação a bom termo careço da sua prestimosa colaboração.

Para o efeito basta que assinale a opção de resposta que melhor corresponde à sua opinião. Depois de preenchido submeta.

Obrigada pela sua colaboração!

Sónia Ladeira

Parte I – Identificação

1. Género

Masculino

☐

Feminino

☐

1.2. Idade

20-30 anos

☐

31-40 anos

☐

41-50 anos

☐

+50 anos

☐

1.3. Dados Profissionais

1.3.1. Habilitações Académicas

Bacharelato

☐

Licenciatura

☐

Pós-Graduação/Especialização

☐

Mestrado

☐

Doutoramento

☐

1.4. Experiência Profissional

1.4.1. Anos de Serviço

0-10

☐

11-20

☐

21-30

☐

+30

☐

1.5. Possui Especialização em Educação Especial?

Sim

☐

(Passe para a questão 1.7)

Não

☐

1.5. Sente necessidade de ter formação na área da Educação Especial?

Sim

☐

Não

☐

1.7. Conhece o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro?

Sim

☐

Não

☐

Parte II – O Autismo no Domínio da Sociabilidade

2. Tendo em conta a sua prática pedagógica, manifeste a sua opinião relativamente às seguintes afirmações:

Afirmação	Concordo totalmente	Concordo	Nem Concordo Nem Discordo	Discordo	Discordo totalmente
2.1. As crianças com autismo exibem uma falta de aptidão para se relacionarem com os outros.					
2.2. A criança com autismo pode isolar-se mas também pode interagir de forma estranha, fora dos padrões habituais.					
2.3. A criança autista parece viver no seu próprio mundo, desligada, alheada, desinteressada e insensível aos outros.					
2.4. É frequente a criança autista apresentar dificuldade em usar adequadamente o contacto ocular, expressão facial, gestos e postura					

corporal para lidar com a interacção social.					
2.5. As crianças com autismo mais dotadas, não demonstram necessariamente menos dificuldades de socialização do que as que têm graves dificuldades de aprendizagem adicionais, embora, o leque de comportamentos sociais seja maior.					
2.6. É por vezes difícil determinar se as crianças com autismo se estão a afastar activamente das pessoas, fechando-se em si próprias, ou se assim parece devido a não saberem como se relacionar com os outros e estarem empenhadas em actividades auto-centradas e estereotipadas.					
2.7. Em geral, as crianças com autismo respondem melhor a situações positivas em que o professor assume uma postura condescendente e em que a tarefa é estruturada de tal modo que a criança compreende o que fazer, onde, como e quando terminar.					

Parte III – Expressões Artísticas

3. Salientando a importância das Expressões Artísticas nas actividades regulares dentro da sala do pré-escolar, manifeste a sua opinião em relação às seguintes afirmações:

Afirmação	Concordo totalmente	Concordo	Nem Concordo Nem Discordo	Discordo	Discordo totalmente
3.1. As artes plásticas e a música na educação de Infância, assentam essencialmente em actividades de expressão, fruição, experimentação e descoberta, que constituem pilares sobre os quais as aprendizagens					

futuras e a personalidade vão edificar.					
3.2. A experiência artística pode ser vivida através de três formas distintas: execução (aplicando técnicas), criação (fazendo algo novo) e apreciação (contactando obras de outros).					
3.3. É importante que as crianças em ambiente de Jardim de Infância, possam experimentar os distintos papéis de executante, criador e apreciador na medida em que desenvolve diferentes significados e competências.					
3.4. A área das expressões é também um espaço de aprendizagens concretas e específicas, que o educador deve procurar implementar com respeito e seriedade.					
3.5. A área das expressões é também um meio de comunicação.					
3.6. O despertar para as artes plásticas, visa um conhecimento sensível e empírico.					
3.7. A prática das diferentes técnicas das expressões artísticas está estritamente relacionada com o desenvolvimento motor, psíquico e intelectual da criança.					

Parte IV – A Importância das Expressões Artísticas nas Crianças Autistas no contexto da Sociabilidade

4. Manifeste a sua opinião, tendo em consideração as seguintes afirmações:

Afirmação	Concordo totalmente	Concordo	Nem Concordo Nem Discordo	Discordo	Discordo totalmente
4.1. A expressão musical pode inibir o isolamento numa criança autista.					
4.2. A expressão musical permite à criança autista aprender competências sociais assim como encorajar o desejo de comunicar.					
4.3. As expressões artísticas permitem desenvolver o auto conceito, a sua identidade e a consciência de si mesmo.					
4.4. As actividades de desenhos de forma partilhada e técnica do espelho desenvolvem competências sociais na criança autista e promovem o relacionamento entre outros.					
4.5. Com o apoio do educador, a criança pode utilizar as diferentes expressões artísticas como um meio de explorar os seus sentimentos e tomar decisões, procurando adoptar comportamentos mais adaptativos.					
4.6. As expressões artísticas são particularmente úteis para a integração sensorial, promovendo estimulação tátil, visual e sonora.					
4.7. As expressões artísticas promovem uma forma de expressão simbólica, não verbal.					